

Hinduisme i religionsdidaktikken

*En kvalitativ studie av forholdet mellom norske læreverkframstillinger
av hinduisme, og hvordan unge norsk-tamilske hinduer forstår og
uttrykker troen sin.*

Hanne Hellem Kristiansen



Mastergradsoppgave i religions- og etikkdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

30 studiepoeng

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

© Hanne Hellem Kristiansen

2013

Hinduisme i teori og virkelighet

Hanne Hellem Kristiansen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Allkopi AS, Oslo

Sammendrag

Tema for denne masteravhandlingen er forholdet mellom norske læreverkfremstillinger av hinduisme i religion- og etikkfaget på videregående skole, og hvordan unge norsk-tamilske hinduer forstår og uttrykker troen sin. Bakgrunnen for undersøkelsen er en antakelse om at skolens læreverk legger opp til en systematisk og tradisjonsbasert tilnærming til religionsstoffet, uten fokus på religioners erfaringsaspekt. Undersøkelsen er basert på en kvalitativ læreverksanalyse og et kvalitativt fokusgruppeintervju om unge norsk-tamilske hinduers personlige trosforståelser og troserfaringer. Hensikten har vært å undersøke om læreverkernes fremstillinger samsvarer med ungdommers trosperspektiver. Tilnærmingen som ligger til grunn for avhandlingen er det fortolkende antropologiske perspektivet som har utspring i forskning ved University of Warwick.

Undersøkelsen viser at ungdommenes refleksjoner supplerer læreverkernes fremstillinger på enkelte punkter, mens de i andre tilfeller rokker ved selve grunnforståelsen av hinduisme som kommer til uttrykk i bøkene. En grunn til dette er at læreverkene presenterer hinduisme i et tradisjonsperspektiv, hvor alle denominasjoner og kulturelle manifestasjoner samles i en generell beskrivelse av hinduismens kjernepunkter. Studien viser at læreverkene setter hinduismen inn i et religionsfaglig språk som ungdommene ikke kjenner igjen fra hjemmekonteksten. På den ene siden gir de uttrykk for at dette er fremmedgjørende, mens de på den andre siden forteller at de ønsker å forstå religionen sin i lys av klare læresetninger. Dette har muligens sammenheng med at kunnskapen de har om andre religioner er knyttet til tydelige læresetninger og kjernepunkter. Studien viser også at ungdommene vektlegger sin personlige tilknytning til Gud fremfor hinduismens handlingselementer. Undersøkelsen konkluderer med at ungdommene ser ut til å være i ferd med å fremforhandle en personlig religionsform i en krysning mellom hjemmetradisjon, vestlig kultur og skolens lærebøker og undervisning. I dette brytningsfeltet orienterer de seg ved å tydeliggjøre det personlige troselementet og ved å tone ned tradisjonselementet.

Forord

Arbeidet med dette masterprosjektet har gitt meg nye perspektiver på religionsundervisning som jeg ser frem til å ta med meg inn i praksisfeltet. Jeg vil benytte anledningen til å takke dere som har bidratt.

Jeg vil først rette en stor takk til min veileder Jon Magne Vestøl ved Instituttet for lærerutdanning og skoleutvikling. Din imponerende kunnskap og kyndige veiledning har vært avgjørende i denne prosessen. Engasjementet du har vist for prosjektet har vært til stor inspirasjon. Jeg vil også takke Astrid og Kristin for interessante diskusjoner underveis.

Takk til “Hamshika”, “Nelani”, “Sabitha” og “Pavinika” for at dere valgte å dele tankene og refleksjonene deres med meg. Uten deres imøtekommenhet ville dette prosjektet vært vanskelig å gjennomføre.

Jeg vil også takke mine medstudenter, venner og familie for viktige innspill, støtte og oppmuntring. En spesiell takk går til Andréa, Stian og Kristin fordi dere har gjort studietiden på Blindern ekstra bra. En egen takk går til Andréa som har bidratt med korrekturlesning.

Jeg vil avslutte med å takke Rémi. Takk for din tålmodighet, dine kloke råd og innspill, og for at du alltid har tro på det jeg gjør.

Oslo, mai 2013

Hanne Hellem Kristiansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord.....	V
1 Innledning	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Bakgrunn	2
1.3.1 Læreplan og politiske føringer	3
1.4 Tidligere forskning	4
1.4.1 Lærebokforskning	7
2 Teori.....	9
2.1 Forskning på hinduer i Storbritannia.....	9
2.2 Den fortolkende antropologiske tilnærmingen.....	11
2.2.1 Representasjon, refleksivitet og fortolkning.....	11
2.3 Forskning på hinduisme i lærebøker i Storbritannia	15
2.4 REDCo-prosjektet	17
2.5 Hindudiasporaen i Norge	19
2.6 Hindudiasme i religionsfaget	20
2.7 Oppsummering	22
3 Metode	24
3.1 Lærebokanalyse.....	24
3.1.1 Gjennomføring av lærebokanalyse.....	25
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.2.1 Fokusgruppeintervju	26
3.3 Valg av informanter	27
3.4 Intervjuguiden	29
3.5 Gjennomføring av intervjuer og intervjuanalyse	31
3.6 Transkriberingens reliabilitet	32
3.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	33
3.8 Etiske refleksjoner.....	35
4 Empiri.....	36
4.1 Lærebøker.....	36
4.2 Intervjuene.....	37

4.3 Lære og etikk.....	38
4.3.1 Karma, gjenfødelse og frelse	38
4.3.2 Guder.....	41
4.4 Ritualer og sosialt fellesskap.....	44
4.4.1 Tilbedelse	45
4.4.2 Pudsja.....	47
4.4.3 Høytiders betydning for sosialt fellesskap	48
4.5 Materielle og estetiske uttrykk	49
4.5.1 Kunst, dans og musikk	49
4.6 Fortellingsaspektet	50
4.6.1 Hellige skrifter.....	50
4.8 Andre temaer	52
4.8.1 Mangelfull kunnskap	53
4.8.2 Hinduismens åpenhet	54
4.8.3 Foreldres betydning	54
4.9 Lærebøker.....	55
4.9.1 Kastesystem og kjønnsroller.....	56
4.9.2 Mer fokus på mangfold.....	59
4.10 Oppsummering	61
5 Drøfting	62
5.1 Hinduisme i lærebøkene.....	62
5.2 Ungdommenes alternative vinklinger	63
5.2.1 Forholdet mellom religion og kultur	64
5.2.2 Hinduisme i nytt språk.....	65
5.3 Empiriske funn i lys av tidligere forskning	67
5.3.1 Ungdommenes alternative fortolkninger	70
5.4 Hinduisme i religionsdidaktikken: Konklusjon.....	72
6 Litteraturliste.....	75
7 Vedlegg	80
7.1 Vedlegg 1	80
7.1.1 Intervjuguide	80
7.2 Vedlegg 2	82
7.2.1 Informasjon om intervjuundersøkelse	82

7.3 Vedlegg 3	83
7.3.1 Hovedpunkter i lærebøkene.....	83

1. Innledning

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) for religionsfagene har fått et tydeligere flerkulturelt perspektiv enn foregående planer, men enkelte religionspedagoger peker på at det fortsatt legges opp til en systematisk og tradisjonsbasert tilnærming til religionspedagogikken. I kompetansemålene i læreplanen for religion- og etikkfaget (2006) for eksempel, listes hver religion opp separat, med hver sine tekster, sentrale trekk, retninger, estetiske og rituelle uttrykk og etikk. Selv om det også legges opp til at religioner og livssyn skal sammenlignes, står det ingenting om at undervisningen skal belyse pluralitet innad i religioner. Siden læreverkene bygger på fagets læreplan, vil de derfor risikere å presentere standardiserte fremstillinger av religion som ikke alle elever kjenner seg igjen i. Dette kan være problematisk for alle som har et sammensatt forhold til religion, som for eksempel elever som tilhører den mangfoldige hindutradisjonen (Nicolaisen, 2013, s. 296). Enkelte religionspedagoger har derfor presentert visjoner for en mer kontekstuell religionsdidaktikk, hvor kunnskap og læring betraktes som en integrert del av forskjellige praksiser elever deltar i, både i og utenfor skolen.

1.2 problemstilling

Tema for denne masteravhandlingen er forholdet mellom fremstillinger av hinduisme i læreverk for religion- og etikkfaget på videregående skole i Norge, og hvordan unge norsk-tamilske hinduer forstår og uttrykker troen sin. Hensikten med avhandlingen er å undersøke om læreverkene fremstillinger samsvarer med ungdommers trosperspektiver.

Selv om det også hadde vært interessant å undersøke erfaringsaspektet blant hinduer med nordindisk bakgrunn, har jeg valgt kun å fokusere på trosforståelse blant tamilske hinduer. Årsaken er først og fremst oppgavens begrensede omfang, men også fordi jeg i arbeidet som religionslærer har erfart at tamilske hinduer opplever at deres trosperspektiver marginaliseres i religion- og etikkfagets læreverk. Dette er fordi læreverkene primært vektlegger hinduisme slik religionen kommer til uttrykk i Nord-India.

Prosjektets formål er derfor å skaffe kunnskap om unge norsk-tamilske hinduers personlige trosforståelse og troserfaringer, som jeg deretter sammenligner med informasjonen om hinduisme i læreverkene. Med støtte i det britiske Warwickprosjektet som ble startet i 1994,

mener jeg det er grunn til å anta at et større fokus på religioners erfaringsaspekt vil kunne bidra til å gjøre undervisningen mer relevant for ungdommer med andre trosperspektiver enn perspektivene som beskrives i lærebøkene.

Min overordnede problemstilling er som følger:

Hva er forholdet mellom hvordan norske læreverk fremstiller hinduisme og hvordan unge norsk-tamilske hinduer forstår og uttrykker troen sin?

I dette første kapittelet redegjør jeg for bakgrunnen for valg av tema, før jeg beskriver tidligere forskning på feltet. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket, før jeg redegjør for min metodiske tilnærming i kapittel 3. Kapittel 4 inneholder en analyse av det innsamlede datamaterialet, og i kapittel 5 oppsummerer og drøfter jeg resultatene.

1.3 Bakgrunn

Bakgrunnen for undersøkelsen er antakelser om at skolens læreverk legger opp til en systematisk og tradisjonsbasert tilnærming til religionsstoffet, uten fokus på religioners erfaringsaspekt. En slik tradisjonstilnærming kan være problematisk da dagens norske samfunn er preget av mer religiøs pluralisme enn tidligere, og fordi ungdom ikke er “låst fast” i én identitet kun basert på religion. Religiøse identiteter er heller ikke nødvendigvis stabile eller entydige (Forskningsrådet, 2010).

Perspektivet som ligger til grunn i denne undersøkelsen er hovedsakelig relatert til den fortolkende antropologiske tilnærmingen som har utspring i forskning ved University of Warwick. Tilnærmingen er særlig knyttet til Robert Jacksons og Elanor Nesbitts forskning på forholdet mellom monolittiske fremstillinger av religion og individorienterte, etnografiske religionsfremstillinger (Jf. Jackson, 1997, 2003, 2004, 2008, 2011; Nesbitt, 2006, 2010). Jackson og Nesbitt ser kritisk på såkalte “vestlige akademiske modeller” der “verdensreligioner” presenteres som homogene trossystemer med en fastlagt kjerne. De mener derfor at en spennvidde av perspektiver på religion må løftes frem i undervisningen, med mål om å gjøre interne spenninger og ulikheter innad i religioner mer synlige. Hensikten er å få frem religioners mangfold, både for å skape større grad av gjenkjennelse blant troende, men

også fordi fremstillinger som bare beskriver religioner på et overordnet tradisjonsnivå, vil kunne bli lite nyanserte og overse trospluraliteten innenfor hver tradisjon. I lys av Warwicktradisjonen vil derfor en kombinasjon av tradisjons- og individperspektiver kunne gi et mer dekkende bilde av trospraksis i dagens Norge. Jeg vil gå nærmere inn på dette perspektivet i hovedavsnittet “Tidligere forskning” i dette kapittelet og i kapittel 2.

1.3.1 Læreplan og politiske føringer

Norsk offentlig skoledebatt har i senere år rettet mer fokus mot flerkulturalitet og identitetsmangfold. I “Prinsipper for opplæringen” i LK06 står det at *“For å utvikle elevens kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elever får kunnskaper om ulike kulturer og erfaringer med et bredt spekter av uttrykksformer”* (2006, s. 3). Bred kulturkunnskap anerkjennes følgelig som nødvendig kompetanse i det norske kulturmangfoldet.

Videre heter det i LK06s “Generelle del” at *“Læring skjer ved at det ukjente blir forstått ut fra det kjente – de begreper man har, avgjør hva man kan gripe og fatte. Kunnskap, dyktighet og holdninger utvikler seg i samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk”* (2006, s. 10). Sitatet antyder at elevene må ha en plass i skolens kunnskapsfremstillinger fordi kunnskap skapes på bakgrunn av forforståelsen deres. I lys av religionsfaget kan dette for eksempel innebære at undervisningen må gjøres gjenkjennbar for elever som har et forhold til religion utenfor skolen.

I lys av de spesifikke fagplanene fikk Utdanningsdirektoratet i 2007 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å kartlegge i hvilken grad et flerkulturelt perspektiv og kulturelt mangfold ivaretas og vektlegges i læreplanene. Planen for religion og etikk på videregående skole ble ikke vurdert, men Utdanningsdirektoratet la frem viktige punkter for ungdomsskolefaget religion, livssyn og etikk.

Utvalget understreker blant annet at fagets formål om å være pluralistisk må innebære at lærere sørger for at retninger og grupper innenfor en tradisjon ikke usynliggjøres, marginaliseres eller stereotyperes i undervisningen. Som et eksempel på en slik gruppe trekker de frem den tamilske hindutradisjonen. Utvalget poengterer også at inkludering av

flere perspektiver må innebære at mennesker som er mer eller mindre religiøse enn “majoriteten” av troende får en stemme. Videre understreker utvalget betydningen av å ta autentiske begreper i andre tradisjoner på alvor, fordi oversetting av begreper fra en tradisjon til norske eller kristne begreper, ofte innebærer forskyvning i betydning (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Når det gjelder religionsfaget på videregående skole spesifiseres det ikke i formålsbeskrivelsen i læreplanen at faget skal være pluralistisk, men det understrekes at *“Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv”* (Læreplan i religion og etikk, 2006). I dette kan vi lese at faget anerkjenner mangfoldet som finnes på tvers av ulike grenser, og de ovennevnte oppfordringene fra Utdanningsdirektoratet vil derfor også være relevante for religion- og etikkfaget. Problemet, slik jeg ser det, er at det er vanskelig å vite hvordan disse perspektivene skal kunne inkorporeres i praksis.

Betydningen av flerkulturalitet har også vært tema i flere offentlige utredninger i senere år, blant annet i *Mening og mangfold* fra 2010. I kapittelet “Flerkultur” står det:

Ungdom i Norge i dag, om de tilhører majoritet eller minoritet, synes å være opptatt av å kunne kombinere og utvikle et vidt spekter av identiteter, og ønsker for eksempel ikke å velge mellom sin norske og sin pakistanske identitet. Ungdom vil utfolde seg som individer og samtidig kunne føle tilhørighet til familien, den etniske og/eller den religiøse gruppen og landet der de er født og oppvokst (NOU 7/2010).

Sitatet antyder at flerkulturalitet ikke dreier seg om minoriteten til forskjell fra majoriteten, men om pluralitet og overskridende kulturelle grenser. Spørsmålet mitt blir da om lærebøkene inkluderer et slikt mangfoldsperspektiv.

1.4 Tidligere forskning

Det fortolkende antropologiske perspektivet er mye brukt som analyseverktøy i europeisk sammenheng, og mange forskere peker på betydningen av å rette et større fokus mot

religioners erfaringsaspekt. Selv om det ikke er utført religionsdidaktisk forskning på forholdet mellom lærebokpresentasjoner og trosforståelse og trospraksis blant unge tamilske hinduer i Norge, finnes det empirisk forskning som til dels er relatert til spørsmålene jeg stiller i denne masteravhandlingen. På grunn av avhandlingens omfang har jeg her kun valgt å gjengi prosjektene som er mest relevante for min studie.

Professor Robert Jackson og professor Elanor Nesbitt ved Warwick Religion and Education Research Unit (WRERU) har utgitt en rekke bøker og forskningsartikler hvor de argumenterer for at det er mulig å kombinere tradisjonstilnærminger med tilnærminger som vektlegger at religion må forstås ut ifra kulturell kontekst med basis i en kontekstuell tilnærming (Jf. Jackson, 1997, 2003, 2004, 2008, 2011; Nesbitt 2006, 2010). Blant annet fokuserer de på de store forskjellene som eksisterer mellom hinduisme i praksis og fremstillinger av hinduisme i akademiske tekster. I boken *Hindu Children in Britain* (1993) analyserer de hvordan barn med hindubakgrunn i Storbritannia forstår sin religiøse tradisjon, samt hvordan og under hvilken innflytelse hindutradisjonen endres. Boken illustrerer blant annet det store mangfoldet i barnas tros- og kulturpraksis.

Jackson og Nesbitt har også utviklet lærebøker for barne- og ungdomsskoler som vektlegger religionenes opplevelsedimensjon. Dette gjelder for eksempel bøkene *Listening to Hindus* (1990) og *Hindus* (1990) hvor hinduisme presenteres gjennom et mangfold av representanter for religionen. Den fortolkende antropologiske tilnærmingen og Jackson og Nesbitts forskning på hindutradisjonen vil bli beskrevet mer inngående i kapittel 2.

I norsk sammenheng har Sissel Østberg brukt den fortolkende antropologiske tilnærmingen i forskning på norsk-pakistanske barn og unge. I doktorgradsavhandlingen *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture In A Secular Context* (1998) undersøkte hun blant annet norsk-pakistaneres forhold til identitet, islam og etnisk tilhørighet, samt hvordan identitet skapes og utvikles i det flerkulturelle Norge. Dette er også et hovedtema i boken *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere* (2003). Østbergs forskning er interessant for min undersøkelse fordi hun gir et bilde av hvordan religiøs identitet og fortolkninger av religion kan endre seg i utviklingsprosessen fra barn til ungdom. Jeg vil komme tilbake til dette i avhandlingens drøftingskapittel.

Marie von der Lippe og Geir Skeie har forsket på ungdomsskoleelevers identitetsoppfatning og deres forhold til religion, flerkulturalitet og religionsundervisning i tilknytning til det EU-finansierte REDCo-prosjektet (*Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies in European Countries?*). De utførte kvantitative undersøkelser blant 707 elever, og resultatene viste at majoriteten av norsk ungdom har liten eller ingen interesse for religion, og at identitet først og fremst er knyttet til interesser og ikke til tro og livssyn (von der Lippe, 2011). I avhandlingen *Youth, Religion and Diversity* (2008) presenterer Von der Lippe resultatene av en spørreundersøkelse med 154 ungdommer om samme tema, hvorav to av deltakerne var hinduer. Undersøkelsen viste at trosforståelsen til disse hinduene i stor grad er knyttet til praksis (von der Lippe, 2008, s. 158). Hun utførte videre 20 kvalitative dybdeintervjuer av muslimer, kristne og ikke-religiøse. Resultatene viste at både trosforståelse og trospraksis blant ungdom kan være svært kompleks, ikke bare på tvers av, men også innad i religiøse tradisjoner. Funnene i disse studiene er interessante for mitt prosjekt fordi de peker mot at fremstillinger av religion på tradisjonsnivå ikke gir et representativt bilde av ungdomsreligiøsitet. Jeg vil gå nærmere inn på noen av anbefalingene som ble presentert for religionsfagene i lys av resultater fra REDCo-prosjektet i neste kapittel.

Tove Nicolaisen er pioner i norsk sammenheng når det gjelder forskning på barn med hindubakgrunn i lys av religionsfagene. Blant artiklene hun har skrevet om temaet er “Hindu Children’s Attitudes to Identity Constructs and Diversity: A Challenge for Norwegian Religious Education?” (2009) og “Corresponding Values and Colonising Discourses. Situation “Hindu Children” and their Values in relation to Hegemonic Norwegian Discourses about Religious Education” (2012). I tidsrommet 2005-2012 utførte hun den første norske kvalitative intervjustudien om hindubarns erfaringer med KRL/RLE-faget. Dette resulterte i doktorgradsavhandlingen *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet* (2013). Her viser hun blant annet hvordan trosforståelsen og trospraksisen til barna i undersøkelsen utfordrer det hun kaller “KRL-normaliteten”. Begrepet innebærer at de ulike religionene presenteres som tydelig atskilte definerbare størrelser som er isolert fra det sekulære. Ifølge Nicolaisen (2013) er denne religionsforståelsen en vestlig konstruksjon som er preget av kristendom og idéer fra opplysningstiden (s. 171). Hun understreker at mange har et mye mer komplekst forhold til religion enn dette, og at forståelsen av religioner som “verdensreligioner” således ikke er universell. Hun argumenterer derfor for at antropologiske studier av menneskers religiøse

praksis og barn og unges egne fortellinger bør integreres i undervisningen, fordi det vil gjøre undervisningen mer gjenkjennelig for flere elever (Nicolaisen, 2013, s. 289).

I 2006 ble Ram Guptas masteravhandling *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change and Continuity* publisert. Gupta intervjuet 12 ungdommer med nord-indisk bakgrunn for å undersøke hvorvidt hinduer endrer trosforståelse i en 'vestlig', nord-europeisk kontekst. En av Guptas konklusjoner er at intervjupersonene tenker på religion på en måte som bærer preg av å være inspirert av norsk kultur, samtidig som identiteten deres i stor grad er knyttet til det å være hindu. Ungdommene handler og lever i henhold til kulturelle og religiøse skikker, samtidig som de har fått et mer personlig forhold til troen sin. Gupta understreker følgelig at det å være hindu i Norge er noe helt annet enn å være hindu i India.

Både Nicolaisen (2013) og Guptas (2006) studier er interessante for mitt prosjekt fordi de presenterer funn som jeg kan relatere til drøftingen av mine egne funn. Selv om Nicolaisens (2013) intervjupersoner er en del år yngre enn ungdommene jeg intervjuet, har jeg funnet flere overlappende perspektiver. Det samme gjelder i forholdet mellom mine og Guptas (2006) funn, til tross for Guptas undersøkelse ikke er knyttet til en skolekontekst. Samtidig skal det understrekes at jeg også presenterer nye funn og fortolkninger, blant annet fordi jeg drøfter ungdommenes trosforståelse og trospraksis i lys av religion- og etikkfagets læreverk. Både Nicolaisens (2013) og Guptas (2006) forskning vil bli presentert mer inngående i kapittel 2 hvor jeg redegjør for relevant forskning og litteratur, og i kapittel 5 hvor jeg drøfter studiens funn.

Til slutt skal det nevnes at Knut A. Jacobsens forskning på norske hinduer vil bli brukt som referanse i det kommende teorikapittelet, selv om Jacobsen ikke har et didaktisk perspektiv.

1.3.1 Lærebokforskning

I boken *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk* (2010) presenterer Njål Skrunes ulike tilnærminger og eksempler på lærebokanalyse, og han legger frem ulike hoved- og masteroppgaver som har analysert lærebøker og læreplaner i lys av på kristendoms- og religionsfaget. Han understreker at lærebøkenes enestående stilling i skolefagets historie gjør

dem til interessante og viktige forskningsobjekter (s. 15). Ingen av lærebokanalysene Skrunes presenterer tilsvarer min undersøkelse, så jeg håper derfor at min studie vil kunne bidra til ytterligere kunnskap på feltet. Jeg vil komme tilbake til lærebokanalyse som forskningsmetode i kapittel 3.

En interessant lærebokanalyse i lys av mitt prosjekt presenteres av svenske Kjell Härenstams i boken *Skolboksislam* (1993). Her analyserer han fremstillinger av islam i ulike svenske religionsbøker for grunnskole og gymnas. Blant annet konkluderer han med at mange av fremstillingene formidler negative bilder av islam og muslimer. I Norge er det kun Suzanne Anett Thobro som har analysert presentasjoner av hinduisme i lærebøker på videregående skole. I masteravhandlingen *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole* (2008) sammenligner hun fremstillinger av buddhisme og hinduisme i fire lærebøker utgitt i tidsrommet 1948 til 2006. Blant annet konkluderer hun med at hinduisme, til tross for at religionens heterogenitet understrekes, fremstilles på en essensialistisk måte. Thobro (2008) begrunner sin konklusjon med at det i bøkene fokuseres på tydelige essenser som kastevesenet, gjenfødelse, Bagavadgita og den stereotypiske asketen (s. 106). Til tross for at analysen min er utført på nyere læreverk, har Thobros studie gitt meg mulighet til å relatere læreverkanalysen min til et tidligere arbeid på feltet.

2.0 Teori

Jeg vil begynne dette kapittelet med å redegjøre for hovedtrekk i Jackson og Nesbitts forskning på barn med hindubakgrunn i lys av religionsfaget i Storbritannia. Jeg vil deretter gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet mitt, som er den fortolkende antropologiske tilnærmingen. Videre vil jeg knytte denne tilnærmingen til annen empirisk forskning på hinduer i diaspora, før jeg redegjør for forskning på forholdet mellom erfaringsbaserte og tradisjonsorienterte religionsframstillinger.

2.1 Forskning på hinduer i Storbritannia

De første studiene om hinduer i diaspora relatert til religionsundervisningen ble utført av Robert Jackson og Elanor Nesbitt. Resultatene legges frem i boken *Hindu Children in Britain* (1993). Basert på etnografiske studier av barn i alderen åtte til tretten år, undersøkte de blant annet hvordan barna erfarer og forstår sin religiøse tradisjon, samt hvordan og under hvilken innflytelse hindutradisjonen endres. Jeg har i dette kapittelet valgt å gjengi noen hovedtrekk i Jackson og Nesbitts analyse. Undersøkelsene er relevante for min studie, både fordi de danner grunnlaget for utviklingen av det fortolkende antropologiske perspektivet, men også fordi Jackson og Nesbitt presenterer funn som jeg kan relatere til drøftingen av mine egne funn i kapittel 5.

Jackson og Nesbitts (1993) undersøkelser viser hvordan religiøs tradisjon og religiøs praksis blant hinduer har endret seg som følge av det flerkulturelle klima i England (s. 168). Blant annet viser de at barna som deltok i studien har en mer kompleks religionsforståelse enn det som kommer til uttrykk i læreverk for religionsfagene. De mener derfor at bildet vi har om hinduisme i dag overser det komplekse forholdet mellom religion, etnisitet og kultur. Dette er et bilde som er spesielt komplekst i diaspora. Jackson og Nesbitt (1993) er følgelig kritiske til perspektiver som beskriver hindutradisjonen uten å ta hensyn til de sosiale og kulturelle rammene som religionen eksisterer i (s. 171). Studien viser for eksempel at barna i undersøkelsen ikke opplever vanskeligheter med å leve i skjæringspunktet mellom to kulturer, og at de uproblematisk beveger seg fra en kulturell kontekst til en annen. Jackson og Nesbitt (1993) avviser derfor framstillinger hvor religion behandles som den eneste faktoren i menneskers identitet, og understreker at det er nødvendig å se på hvordan mennesker påvirkes

av og identifiserer seg med ulike typer grupper i ulike kontekster (s. 174-175). De mener følgelig at tolkninger av en religion bør bestå av undersøkelser av forholdet mellom individer og grupper med den overordnede tradisjonen som referansepunkt (s. 176).

Studien viser at selv om tradisjoner knyttet til hjemlandet kultur er svært viktig for barna, er ikke hindutradisjonen en del av deres totale verdenssyn eller livsførsel. Det skyldes at de ikke opplever hindutradisjonen som viktig utenfor rituelle kontekster. Festivaler er for eksempel betydningsfulle som “special events” av sosiale årsaker, og fordi de representerer spirituelle verdier – ikke fordi de er knyttet til tidssyklusen som tradisjonelt sett er en del av mange hinduers verdenssyn (s. 179).

En av konklusjonene Jackson og Nesbitt (1993) trekker, er at hinduer i diaspora tilpasser seg samfunnsstrukturer i det nye hjemlandet, og at “*‘Hinduism’ becomes more of a chosen pursuit, a rich subject of organised children’s classes, camps and festivals, rather than a total way of life [...]*” (s. 179). Etter hvert som hinduer i Storbritannia tilpasser seg en ny sosial virkelighet, utvikles det nye skikker innenfor tradisjonelle rammer.

Jackson og Nesbitt (1993) ser også på hinduisme i skolekonteksten. De påpeker at hinduisme tradisjonelt sett blir fremstilt som en religion med spesifikke doktriner og et integrert sett av holdninger og oppfatninger som må studeres gjennom historier og tekster, slik som Mahabahrata og Ramayana (s. 179). De mener at dette er problematisk fordi det ikke samsvarer med måten hinduer forstår og uttrykker troen sin på (Jackson og Nesbitt 1993). Denne diskrepansen kan være knyttet til at den religiøse oppdragelse av barna for mange hindu-foreldre er en naturlig og delvis ubevisst aktivitet som ikke er forankret i religiøse grunnlagstekster (s. 144).

Trossamfunnene fikk imidlertid mer innflytelse over pensum i religionsfaget med implementeringen av “The Education Reform Act” fra 1988. Dette har gitt britiske hinduer mulighet til å delta i pensumsutvikling. Målet var å sørge for at skolene ikke lærer bort en annen type hinduisme enn det barna lærte hjemme og i tempelet. Jackson og Nesbitt (1993) understreker likevel at den type hinduisme som har blitt presentert “*is neither the evolving regional and local traditions that might be practised in the home, nor ‘sectarian’ teaching, but rather a generalised Hinduism influences by santana dharma [...]*” (s. 182). Årsaken til

dette er at perspektivene som fremstilles av hinduene i pensum-komiteene er knyttet til en spesifikk forståelse av hinduisme, uten at elevene blir gitt forklaringer på at det ikke nødvendigvis er slik alle hinduer forstår og praktiserer religionen sin.

2.2 Den fortolkende antropologiske tilnærmingen

Jeg har valgt å bruke Jacksons fortolkende antropologiske tilnærming (1997, 2003, 2004, 2006, 2008, 2011) som teoretisk utgangspunkt for min masteravhandling. En viktig årsak til dette er at tilnærmingen har røtter i studier av barn med hindubakgrunn (Jackson, 2011, s. 189). Et av tilnærmingens viktigste spørsmål er hvordan religion bør representeres og presenteres i religionspensum og religionsundervisning. Fremstillinger av hinduisme i religionspensum er også, som jeg har beskrevet, et sentralt tema i min undersøkelse.

Det fortolkende antropologiske perspektivet erkjenner at det finnes interne spenninger og ulikheter innad i religioner, og det understreker at flere trosperspektiver enn de vi finner i de institusjonaliserte religionssystemene bør få en plass i undervisningen (Jackson 1997).

Jackson hentet inspirasjon fra den amerikanske sosialantropologen Clifford Geertz (1973, 1993) og fra den kanadiske professoren i komparative religionsstudier Wilfred Cantwell Smith (1978) i utviklingen av perspektivet. Både Geertz og Cantwell Smith bruker hermeneutisk metodologi som utgangspunkt for sin fortolkende antropologi. Som Geertz og Cantwell Smith mener Jackson at samspillet mellom deler og helhet i religiøse og livssynsmessige tradisjoner er et viktig utgangspunkt for å forstå religion (1997, s. 33, 50-51; 2011, s. 192). Ifølge Jackson (1997) innebærer dette at religion må studeres både i lys av menneskers erfaringer og i lys av den større religiøse tradisjonen som disse menneskene er en del av (s. 66).

2.2.1 Representasjon, refleksivitet og fortolkning

Jackson (2011) skiller mellom tre elementer i den fortolkende antropologiske tilnærmingen: *representasjon*, *refleksjon* og *fortolkning*. Begrepet *representasjon* handler om hvordan religions- og livssynstradisjoner fremstilles og beskrives av troende og i skriftkilder som for eksempel media og lærebøker (s. 191). Et sentralt spørsmål er hvorvidt tradisjonene fremstilles som monolittiske, eller om det tas hensyn til tradisjonenes mangfold. Perspektivet

understreker at mange individer som tilhører en religiøs tradisjon, kombinerer elementer fra denne tradisjonen med andre verdier og oppfatninger som ikke er knyttet til den religiøse tradisjonen (s. 194).

Jackson (2011) mener derfor at det ikke bare er “eksperters” perspektiver som er relevante i religionsfaget, men at en spennvidde av trospektiver må løftes frem. Han ser således kritisk på vestlige akademiske modeller der “verdensreligioner” presenteres som homogene trossystemer med en fast kjerne (s. 191). Dette betyr ikke at religioner ikke kan behandles som helhetlige systemer, men at man må unngå stereotypiske og essensialiserende fremstillinger. Den fortolkende tilnærmingen oppløser således ikke tanken om tradisjonenes eksistens, og den utelukker ikke undervisning om kjennetegn ved tradisjonene, men målet er å veksle mellom dette nivået og den lokale konteksten som undervisningen utspiller seg i. Begrunnelsen er at religioner ikke eksisterer uavhengig av kulturell kontekst (Jackson, 2011, s. 191).

Knyttet til representasjonsbegrepet skiller Jackson mellom tre nivåer i religionsfremstillinger: *tradisjonsnivå*, *gruppenivå* og *individnivå*. Tradisjonsnivået peker på fremstillinger av religiøse tradisjoner på et overordnet nivå, hvor alle denominasjoner og kulturelle manifestasjoner av en religion samles i en generell beskrivelse av religionens kjernepunkter. Tradisjonsnivået legger følgelig et rammeverk for forståelse av religion i generell forstand, og det tas ikke hensyn til individers eller gruppers perspektiver på den overordnede tradisjonen (Jackson, 1997, s. 49; 2011, s. 191).

Det neste nivået i matrisen er gruppenivået. Gruppen kan for eksempel være en denominasjon, en sekt, en etnisk gruppe, eller en kombinasjon av disse. Et eksempel på hinduisme på gruppenivå kan være trostolkninger blant en gruppe hinduer i et lokalt tempel. Ifølge Jackson vil forståelse av religion på dette nivået påvirke forståelsen vi har av religion på tradisjonsnivået (Jackson, 1997; 2011, s. 191).

Forståelse av religion på individnivå innebærer at man forsøker å hente inn kunnskap om og innsikt i menneskers personlige trosforestillinger og trosuttrykk. Målet er blant annet å skaffe kunnskap og forståelse som bryter med stereotypier (Jackson 1997; 2011, s. 191). I lys av Jacksons nivåinndeling har jeg knyttet lærebokstoffet om hinduisme til hinduisme på tradisjonsnivå og informasjonen om trosforståelse og trospraksis blant ungdommene til

forståelse på individnivå. Det skal likevel sies at det kan ha vært aspekter av gruppenivå i spill i intervjuet, fordi deltakerne har overlappende trosperspektiver.

Nivåinndelingen er videre knyttet til begrepet *refleksivitet* som omhandler forholdet mellom lærestoff om religioner og livssyn og enkeltindividers tros- og livssynsmessige erfaringer og oppfatninger (Jackson, 2011, s. 192). Det understrekes at elever må få mulighet til å reflektere over egne oppfatninger og eventuelle fordommer i studier av både egne og andre religions- og livssynstradisjoner. Et sentralt mål må være at undervisningen åpner for at elever skal kunne relatere religions- og livssynsstoffet til egne idéer og verdier, og at de får mulighet til å se kritisk på både egne og andres tradisjoner (s. 195). Begrepet innebærer også at det i tros- og livssynsundervisningen forekommer møter mellom elevers ulike forståelser av religion som påvirker hverandre gjensidig. Refleksivitetsaspektet har til dels fått plass i min avhandling fordi intervjupersonene utfordres til å reflektere over læreverkframstillingene i den siste delen av intervjuet. I lys av intervjuets hoveddel er det imidlertid jeg som forsker som utøver refleksjonen ved å sammenligne læreverkframstillingene og ungdommenes synspunkter.

Til slutt legger tilnærmingen vekt på den *fortolkningen* som oppstår i møter mellom ulike perspektiver. Begrepet er blant annet knyttet til spørsmål om vi har vurdert forholdet mellom individer og gruppen de tilhører, og om disse gruppene knyttes til både religiøs og kulturell tradisjon. I kontrast til religionsfenomenologi hvor lærende forventes å legge alle fordommer og forutinntatte holdninger til side, krever den fortolkende metoden at man sammenligner religiøst språk, konsepter og symboler med nærliggende religiøst språk, konsepter og symboler (Jackson, 2011, s. 191-192).

Det fortolkende antropologiske perspektivet innebærer derfor at elever ikke forventes å sette sine egne erfaringer og oppfatninger til side når de studerer andre religioner, men at de lærer seg å skifte fra innenfra- til utenfraperspektiver på egne og andres tros- og livssynssystemer. Jackson (2004) understreker at perspektivendringer vil kunne bidra til å utvikle større innsikt og mer kritisk refleksjon omkring både andres, og ikke minst egne perspektiver. Ifølge Jackson (2004) er det viktig at elever lærer å skille mellom kompleksiteten i religiøse og kulturelle uttrykk, som blant annet innebærer at de lærer at det finnes mange ulike perspektiver og fortolkninger på religion (s. 89, 99).

Tilnærmingen markerer altså at et viktig premiss for religionsfaget må være at religionskunnskapen relateres til elevenes erfaringsverden, refleksjoner og fortolkninger.

Aller helst bør den starte i deres egne interesseområder og forforståelser. Tilnærmingen tar således hensyn til religioners kompleksitet og pluralitet, og den fremhever at forståelse av religioners erfaringsaspekt er minst like viktig som forståelse av religioner på systemnivå. Idealet må være et hermeneutisk forhold mellom religion og individ, slik at man unngår neglisjering av postmoderne verdenssyn. Ifølge Jackson (2011) vil en slik tilnærming kunne danne grunnlag for at elever som ikke formelt tilhører et religiøst trossamfunn eller gruppe, opplever at også deres perspektiver blir tatt på alvor. Med utgangspunkt i en slik tilnærming vil faget også, slik Leirvik (1998) påpeker, kanskje bli et fag "*mindre prega av einskapsretorikk og av meir vilje til å leve godt med forskjellar*" (s.11). Med utgangspunkt i dette perspektivet er det derfor problematisk dersom lærebøkene i religionsfaget presenterer religionsgeneraliseringer.

En innvending mot det fortolkende antropologiske perspektivet er at det først og fremst passer best for faglig sterke, diskuterende elever. For eksempel forutsetter vellykkede diskusjoner om religionspluralitet at elevene besitter gode refleksjonsevner og ikke minst empirisk kunnskap i forkant. Ofte vil det også være de sterkeste røstene som vinner frem, til tross for at noen av de mindre verbalt sterke elevene kan sitte inne med like mye kunnskap. En konsekvens av dette kan være lavere prestasjon blant disse elevene (Dypvik 2010). Vi kan likevel si at det kan være problematisk dersom elever reduseres til det Svein Østerud (2000) kaller "tomme kar" som fylles med fagkunnskaper uten at de settes til debatt og forhandling. Nicolaisen (2013) peker på at den etniske og kulturelle konteksten må synliggjøres i religionsfagene, blant annet fordi det kan være forvirrende for barna dersom de ikke kjenner seg igjen i undervisningen (s. 289).

En mulig begrensning med det fortolkende antropologiske perspektivet er at man i norsk religionsdidaktikk har introdusert varsomhet i forhold til arbeidet med identitetsutvikling som en del av religionsundervisningen. Dette er knyttet til debatten omkring RLE-faget i kjølevannet av FN-kritikken og Strasbourg-dommen i 2007. Varsomheten målbæres i særlig grad av religionsdidaktikere som har en religionsvitenskapelig forankring. Særlig relevant i denne sammenhengen er Bengt-Ove Andreassens doktoravhandling *Et ordinært fag i særklasse: en analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* (2008). Andreassen (2008) kritiserer fagdidaktiske bøker som brukes i undervisning for KRL/RLE-lærere for å være gjennomsyret av kristen tankegang, og for å legge for stor vekt på opplevelse, erfaring og følelser knyttet til det religiøse. Han mener at et underforstått mål i

bøkene er å trekke elever inn i et religiøst univers, og at dette er problematisk fordi religionsundervisningen bør behandle religioner mest mulig nøytralt og saklig (Gran, 2009).

En mulighet er å velge en tilnærming som ikke går så tett på elevers personlige livssyn, men som allikevel inkluderer representasjoner av religion på andre nivå enn tradisjonsnivået. En slik tilnærming ble utprøvd ved Universitetet i Stavanger (UiS) i FoU-prosjektet *Religionsundervisning og mangfold* (ROM) i tidsrommet 2008-2009. Prosjektet var et lærerutdanningsprosjekt med lærerstudenter som primæraktører og elever som medaktører. Formålet var å prøve ut en fortolkende kulturbevisst tilnærming i RLE-undervisning med tanke på å håndtere religiøst mangfold i skole og lærerutdanning (Husebø 2012, s. 1).

Utprøvingen viste hvordan læreres undervisning kan rettes mot både lokal tros- og livssynskontekst og til tradisjonene. Erfaringene fra prosjektet illustrerer at dette kan lykkes dersom elevene motiveres til grundig forberedelse, får tilstrekkelig med tid i arbeidet, samt tilpassede faglige utfordringer. Ikke minst må læreren forberede seg faglig i forhold til elevenes potensielle fortolkninger av stoffet de presenteres for. Ifølge Husebø (2012) kan dette gi RLE-læreren de forutsetningene som trengs for “å lede elevenes fortolkninger i retning av kunnskapstilfanget som er iboende i de artefakter som anvendes i undervisningen, og de kompetansemålene det arbeides med” (s. 15). Således vil tilnærmingen kunne inkludere representasjoner av religion på andre nivå enn tradisjonsnivået (Husebø, 2012, s. 3).

2.3 Forskning på hinduisme i lærebøker i Storbritannia

Det fortolkende antropologiske perspektivet har blant annet blitt brukt som pedagogisk verktøy og i utvikling av pensum ved “The Warwick Religions and Education Research Unit” (WRERU). Blant annet har Elanoir Nesbitt skrevet mye om ungdommer med hindu- og sikhbakgrunn. Mange av analysene hennes er samlet i boken *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches* (2010). Analysene er relevante for min avhandling fordi de gir innsikt i diskrepansen mellom hinduisme slik religionen forstås og uttrykkes av unge hinduer på den ene siden, og slik den fremstilles i skoler og pensumbøker i Storbritannia på den andre.

I artikkelen “Bridging the Gap between Young People’s Experience of Their Religious Traditions at Home and School: The Contribution of Ethnographic Research” (2006),

argumenterer Nesbitt for at representasjoner i religionspensum og religionsundervisning må bli mer praksisnære og i tråd med elevers hverdagsvirkelighet. Artikkelenes fokus er rettet mot hvordan den fortolkende antropologiske tilnærmingen kan bidra til å sørge for at presentasjoner av hinduisme og sikhisme i lærebøker og undervisning samsvarer med hinduers og sikhers troserfaringer utenfor skolen. Hun påpeker også at trossamfunn har kunnet vise til direkte feil i bøkene – spesielt i tilfeller hvor bøkene er skrevet av utenforstående (s. 107).

Pensumbøkene som ble undersøkt, gir et svært generaliserende bilde av religionene ifølge Nesbitt (2006), og dette gjelder spesielt presentasjonene av hinduisme. En vanlig generalisering er at normer og prinsipper presenteres som noe som praktiseres universelt, eller som noe som i det minste er mye mer utbredt enn det de egentlig er (s. 107). Hun mener at slike generaliseringer kan bidra til å marginalisere elever som identifiserer seg som hinduer, men som ikke oppfatter disse normene og prinsippene som viktige.

Et annet poeng hos Nesbitt (2006) er at lærebøkene ikke tar hensyn til hinduismens dynamiske karakter. I de tilfeller hvor hinduer selv har skrevet pensum ligger det dessuten ofte en snever forståelse av tradisjonen til grunn. Det presenteres minimal eller ingen forklaring på at praksisen som bøkene presenterer ikke nødvendigvis er vanlig for alle hinduer. Hun mener at dette er spesielt problematisk i de tilfeller hvor lærere vet lite om religionene, fordi de er avhengige av pensumbøkene som undervisningsgrunnlag (s. 106).

Nesbitt (2006) peker også på ulemper ved at religiøse begreper blir oversatt til engelske begreper i pensumbøkene. I sitatet under presenterer hun et eksempel fra sikhismen:

[...] the mul mantar (Guru Nanak's almost creedal statement of the oneness of ultimate reality with which the scriptures begin) is frequently rendered in English translations which use 'he' and 'his' to refer to 'God, for which or whom there is no single term in the Guru's utterance. What results is a more masculine version than the original warrants (Singh 1993, Nesbitt 1994). Here, clearly, the issue for religious educators to ponder is the distorting power of translation, involving in this case the gendering of language (s. 108).

Hun viser at oversettelser av begreper ikke bare bidrar til å endre begrepsbruk blant sikher, men at det også kan føre til meningsforskyvning (Nesbitt, 2006, s. 108)

I tråd med det fortolkende antropologiske perspektivet kritiserer hun spesielt religionsbøkers og styringsdokumenters behandling av religioner som verdensreligioner. Dette begrunner hun i at mange hinduer har et inklusivistisk og overskridende syn på andre religiøse tradisjoner. Enkelte hinduer oppfatter for eksempel også buddhister og sikher som hinduer, og mange hinduer med bakgrunn fra Punjab identifiserer seg med både hinduisme og sikhisme. Hun understreker at verden dessuten preges av stadig økende pluralistisk mangfold, og at flere og flere barn oppdras innenfor interkulturelle og tverreligiøse rammer. Det er derfor problematisk sier Nesbitt (2006), at pensum og læreplaner legger opp informasjonen om religioner som om det eksisterer klare og uoverskridbare grenser mellom dem (s. 109).

Hun understreker at: “[E]thnographic study of communities in the UK can contribute towards further closing the gap between academic debate and religious education, between religious education and religious nurture” (2006, s. 109). Ifølge Nesbitt kan etnografiske studier bidra til å bygge opp kunnskap som kan supplere andre informasjonskilder, slik som for eksempel supplerende tekster skrevet av “insiders” eller historiske eller teologiske analyser (s. 111).

Dette er et interessant perspektiv for mitt prosjekt, nettopp fordi forskningsprosjektet bygger på en antagelse om at lærebøker ikke gir et dekkende bilde av opplevd religion.

2.4 REDCo-prosjektet

Det gjenspeiles både i nasjonal og internasjonal offentlig debatt at religion har fått en stadig viktigere posisjon i samfunnet. Blant annet uttrykkes det i internasjonale dokumenter, slik som for eksempel Europarådets *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008). Utredningen anerkjenner religioners viktige samfunnsrolle, og fokuserer på betydningen av dialog mellom mennesker med ulik tro og overbevisning. Dette er også fokuset i REDCo-prosjektet (*Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?*).

Basert på en rekke kvalitative undersøkelser mellom 2006 og 2009, gransket REDCo-prosjektet blant annet hvordan ungdom i alderen 14-16 år ser på religion og religiøst mangfold, samt på muligheter for dialog og interaksjon i klasserommet. Prosjektets hovedmål

var å undersøke og sammenligne potensialet og begrensningene som de europeiske utdanningssystemene står overfor i møte med religionsfagene i lys av den fortolkende antropologiske tilnærmingen (Weisse, 2011, s. 113).

Også fokuset på dialog har blitt større i offentlig sammenheng, og prosjektet anerkjenner religionsundervisningens viktige rolle for utvikling av forståelse og toleranse (Weisse, 2011, s. 114). For å undersøke fagets fokus og aktualitet, sammenlignet forskere i prosjektet konsepter i religionsutdanningen med elevers perspektiver. De utførte observasjon, intervjuer og brukte spørreskjemaer, og de analyserte interaksjon mellom klassekamerater og lærere (s. 114). I norsk sammenheng viste resultatene fra von der Lippes og Skeies analyser blant annet at ungdommers “religiøse identitet” utgjør en av flere identiteter, og at unge menneskers identiteter er i konstant bevegelse og endring (von der Lippe, 2011). Overordnet kom det også frem at elever som lærer om religiøst mangfold på skolen er mer interesserte i å delta i samtaler om religioner og livssyn enn elever som ikke har denne muligheten (Weisse, 2011).

Et spesielt viktig punkt for masteroppgaven min er anbefalingene som ble presentert i prosjektet knyttet til religionsfagets hensikt (REDCo, 2009, s. 3-4). Grunnen til dette er at jeg også anser anbefalingene som interessante i et lærebokperspektiv. Blant annet ble det understreket at religionsfaget skal:

- Motarbeide stereotype forestillinger om religioner og presentere mer komplekse forestillinger som viser religionens betydning for individ og samfunn.
- Gi elevene muligheter for å forholde seg til ulike livssyn og religioner (herunder samarbeide med lokale myndigheter for å øke utvekslingen mellom religiøse og ikke-religiøse grupper) og tilby muligheter for møter mellom elever med ulike posisjoner i forhold til religion.
- Inkludere læring om ulike religioner og sekulære livssyn i all deres kompleksitet og indre mangfold.
- Øve lærere i metoder som støtter og oppmuntrer elevene til å bli fortrolige med forskjeller, og til å forholde seg til det mangfoldet de møter gjennom personlige erfaringer.

I lys av lærebøkene for religion- og etikkfaget, må dette innebære at også lærebøkene åpner for en antropologisk og pluralistisk tilnærming til lærestoffet. Ifølge evalueringen av Kunnskapsløftet styrer lærebøker mye av lærernes undervisning, og lærere tar i liten grad bruk andre læringsmidler i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dersom læreverkene ikke har et pluralistisk fokus kan vi således heller ikke forvente at lærere legger opp til en pluralistisk undervisning.

2.5 Hinudiasporaen i Norge

I Norge er det omkring 12 000 personer med tamilsk bakgrunn. De første kom til Norge på 1970-tallet, men det store flertallet kom etter utbruddet av borgerkrigen i 1983 (Jacobsen 2007, s. 127). De fleste er kristne eller hinduer, og det er godt samarbeid mellom dem (Nicolaisen, 2013, s. 29). Tamilhinduene fra Sri Lanka utgjør mer enn 70% av Norges 15 000 - 20 000 hinduer (Jacobsen 2011, s. 25), mens de resterende i hovedsak har nord-indisk bakgrunn. De fleste er fra Punjab, som er et område der interreligiøs praksis er vanlig – spesielt i forholdet mellom hinduisme, sikhisme og islam (Nicolaisen 2013, s. 28). Nicolaisen (2013) poengterer at det er den nordindiske formen for hinduisme som dominerer i faglitteratur og forskning, til tross for at tamiler fra Sri Lanka utgjør majoriteten av hinduer i mange europeiske land (s. 14). Ifølge Jacobsen (2004) referert i Nicolaisen (2013) er dette fordi hinduisme som regel blir identifisert med India og den nordindiske hindutradisjonen (s. 14). Nicolaisen (2013) peker på at en konsekvens av dette er at tamilske hinduer blir ”dobbel minoritet” i religionsundervisningen, både som hinduer og tamilske hinduer (s. 15).

De fleste av barna i Jacksons og Nesbitts (1993) undersøkelse har nordindisk bakgrunn, og dette er også bakgrunnen til Guptas intervjupersoner i masteravhandlingen *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change and Continuity* (2006). Basert på intervjuer av 12 unge hinduer med en gjennomsnittsalder på 24 år, undersøker Gupta (2006) endringer i ungdommenes syn på religion, og han ser på hvordan disse endringene er knyttet til innflytelse fra norsk kultur. Fokuset ligger følgelig på hva unge hinduer tenker om religion, ikke hva de gjør eller spesifikt tror (s. 161). Analysen viser på den ene siden at familie og trossamfunn spiller en svært viktig rolle i intervjupersonenes tanker om religion, men at de samtidig søker en mer personlig vei i sin trosforståelse. For eksempel mener enkelte av Guptas (2006) intervjupersoner at praksis ikke er nødvendig for å være religiøs. Tushar sier for eksempel at “[I] think that a man who

prays often, follows the rituals and says mantras doesn't have to be more religious than somebody that keeps it to himself... I don't think that he is less a religious person than someone who does puja twice a day" (s. 162-163). Ifølge Gupta (2006) indikerer dette en tydelig endring i hinduismen, fordi praksis tradisjonelt sett har vært en svært viktig del av hinduers religionsforståelse. Han mener at en viktig årsak til denne endringen er innflytelse fra vesteuropeisk religion som er mer individualistisk enn tradisjonell hinduisme (s. 163). En av Guptas (2006) sentrale konklusjoner er følgelig at diasporahinduisme er svært forskjellig fra hinduisme slik religionen forstås og praktiseres i India. Likevel, sier Gupta, viser studien at selv om ungdommenes tanker om religion er inspirert av vestlig religion og kultur, er identiteten deres fortsatt sterkt knyttet til foreldrenes religiøse og kulturelle tradisjon (s. 164). Guptas studier gir et interessant bilde av hvordan intervjupersonene er påvirket av norsk kultur, og dette perspektivet vil også være relevant i min drøfting.

2.6 Hinduisme i religionsfaget

Som beskrevet innledningsvis er Tove Nicolaisen den eneste i norsk sammenheng som har forsket på barn med hindubakgrunn i lys av religionsfagene. Avhandlingen *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet* (2013) er basert på intervjuer og observasjoner av sju barn på barne- og ungdomstrinnet i perioden 2005-2009. Fire av barna har tamilsk bakgrunn fra Sri Lanka og tre har nordindisk bakgrunn (s. 95). Nicolaisens avhandling ble tilgjengelig først etter at jeg hadde gjort min datainnsamling, men undersøkelsen har vært betydningsfull i arbeidet med å tolke mine data.

Hensikten med Nicolaisens (2013) studie var å undersøke hvordan barn med bakgrunn i de nordindiske og tamilske hindutradisjonen erfarer religions- og livssynsundervisningen (KRL/RLE-faget) i norsk grunnskole. Hun argumenterer for at religions- og livssynsundervisningen i Norge er lagt opp etter en spesifikk normalitet i fremstillingen av religioner og livssyn, der fokuset er på fem klart adskilte verdensreligioner med spesifikke gudsbilder og gudsbegreper. Hun viser hvordan fokuset er rettet mot religionenes skrifter og læresetninger, og at monoteismenormalitet ofte preger undervisningen (s. 289). Det rettes således ikke fokus mot den etniske og kulturelle konteksten som religionene er en del av. Nicolaisens (2013) studie viser at barna i undersøkelsen utfordrer "KRL-normaliteten" på

grunn av deres komplekse gudsforståelser, tilnærmingen de har til religiøs praksis, samt deres overskridende holdninger til andre religioner (s. 3).

Nicolaisen (2013) fremholder at det er diffuse skiller mellom det kulturelle og religiøse blant intervjupersonene, og at det religiøse aspektet ved kulturen deres ofte er underordnet andre aspekter, slik som for eksempel etnisitet. For barna i Nicolaisens (2013) studie er det tilhørighet til foreldrenes hjemland og kultur som er den viktigste identitetsmarkøren, og religion har først og fremst betydning fordi det er en del av den kulturelle tradisjonen. Barnas identitet som indiske og tamilske er således knyttet til familie, kultur, levesett, verdier, språk og religiøs praksis (s.127-128). Også Gupta (2006) poengterer at et viktig trekk ved hindutradisjonen er at det er overskridende grenser mellom religion og kultur. Dette skiller seg fra en typisk “vestlig” forståelse, hvor religion behandles som en separat sfære, og som primær identitetsmarkør (Gupta, 2006, s. 107). Dette poengteres blant annet av Guptas (2006) informant Vinita som mener at en av de store forskjellene mellom kristendom og hinduisme er at hinduer blander inn religion i alle deler av dagliglivet, og at hinduisme best kategoriseres som a “way of life”. Gupta (2006) påpeker videre at når han spør informantene sine om forskjellige praksiser, så er de ofte uenige om hvorvidt praksisene kan karakteriseres som religiøse eller kulturelle (s. 108). Med utgangspunkt i det empiriske materialet sitt viser han følgende hvordan kategorier som familie, kunst, tradisjon, dagligliv og religion er sammenvevede sfærer for hinduer. Guptas (2006) og Nicolaisens (2013) funn bekreftes av Knut A. Jacobsen (2007) som forteller at identiteten som tamil er viktigere enn religiøs identitet for mange tamiler (s. 129; Nicolaisen 2013, s. 129). Ifølge Nicolaisen (2013) står dette i kontrast til religions- og livssynsfaget som forholder seg til religion som primær identitetsmarkør. Nicolaisen (2013) mener derfor at religiøs identitet får for stor vekt i forhold til andre måter elever posisjonerer seg på (s. 168). Ut ifra dette diskuterer hun hvordan faget skal kunne skape større grad av gjenkjennelse blant elevene.

Blant annet mener hun at barnas perspektiver kan integreres bedre i undervisningen ved å fokusere på menneskers religiøse praksis. Dette, sier hun, må baseres både på antropologiske studier og på barns egne fortellinger. Begrunnelsen er at det vil gjøre den etniske og kulturelle konteksten mer synlig: *“En fortolkende antropologisk undervisningsmetode med vekt på gjenkjennelse vil kunne inkludere at elever og deres erfaringer blir ressurser i undervisningen. [...]”* (s. 289).

Samtidig erkjenner hun utfordringene med en slik tilnærming:

Det er imidlertid noen utfordringer ved å bruke elevene som ressurser, En selvsagt fare er at elevene kommer i en posisjon der de må stå til rette [...], forklare kritikkverdige forhold [...] eller presses til å fremstå som eksperter på sin religion. [...] (s. 289).

En annen kritikk går ut på at tematisk undervisning kan skape forvirring. Nicolaisen (2013) poengterer imidlertid at det kan være enda mer forvirrende dersom barna ikke kjenner seg igjen i undervisningen: “[...] Men utfordringene blir minst like store hvis undervisningen ikke skaper gjenkjennelse, men fremmedgjøring” (2013, s. 289). Hun understreker at ansvaret for å skape gjenkjennelse ligger hos de som lager læreplaner, lærebokforfatterne, lærerutdannere og lærere (s. 290).

Som Nesbitts og Jacksons og Guptas forskning, er Nicolaisens analyser relevante for mitt prosjekt fordi jeg kan relatere funnene hennes til drøftingen av mine egne funn. Som vi skal se overlapper funnene mine med Nicolaisens funn på enkelte punkter, til tross for at Nicolaisen fokuserer på undervisning og jeg på lærebøker, og selv om mine intervjupersoner er en del år eldre enn Nicolaisens. Dette kan ha sammenheng med at både barnas undervisning i Nicolaisens studie og lærebøkene jeg har undersøkt tar utgangspunkt i et tradisjonsperspektiv i presentasjoner av lærestoffet av hinduisme. Jeg vil gå nærmere inn på dette i avhandlingens drøftingskapittel.

2.8 Oppsummering

Det er altså begreper og perspektiver fra Warwicktradisjonen som har dannet grunnlaget for utviklingen av forskningsdesignet og intervjuguiden i min avhandling. Jeg tok først og fremst utgangspunkt i begrepet *representasjon* for å undersøke hvordan hinduisme beskrives og fremstilles i religionspensum på den ene siden, og av troende på den andre. Her har jeg skilt mellom tradisjonsperspektivet i lærebøkene og individperspektivene som representeres av de tamilske ungdommene i undersøkelsen. Selv om ikke ungdommene representerer en religiøs gruppe, skal det understrekes at perspektivene deres også kan knyttes til gruppenivået i Jacksons matrise. Grunnen til dette er at de har overlappende trospraksis og trosperspektiver i kraft av at alle er tamilske hinduer.

I avhandlingens drøftingskapittel har jeg tatt utgangspunkt i refleksivitetsbegrepet i sammenligningen av læreverkfremstillingene og intervjupersonenes synspunkter. Et sentralt spørsmål har vært om lærebokfremstillingen og ungdommenes fremstillinger sammenfaller, eller om de har ulikt fokus. Kanskje kan denne sammenligningen gi et bilde av hvordan komparativ refleksjon kan gjennomføres i religionsundervisningen, men det skal nevnes at de øvrige didaktiske implikasjonene av perspektivet ligger utenfor, eller i en mulig forlengelse av mitt arbeid.

Som vi har sett er det flere forskningsbidrag som vil være relevante i drøftingen av mitt empiriske materiale i avhandlingen. Av disse er det spesielt Jackson og Nesbitts (1993; Jackson 1997, 2004, 2011; Nesbitt 2006), Guptas (2006) og Nicolaisens (2013) forskning jeg vil trekke veksler på i drøftingskapittelet.

3.0 Metode

Forskningsspørsmålet mitt tar altså utgangspunkt i forholdet mellom innholdet i læreverkene i religion- og etikkfaget, og hvordan en gruppe unge norsk-tamilske hinduer forstår og uttrykker troen sin. På bakgrunn av problemstillingens overordnede sammenligningsfokus har jeg valgt å utlede et tredelt forskningsopplegg: Første del er en sammenlignende kvalitativ innholdsanalyse av læreverkernes fremstillinger. Andre del består av selve innsamlingen av data om elevenes tilnærming til egen tro og hva de mener om læreverkernes fokus. Tredje del består av en sammenlignende analyse av forholdet mellom de innhentede opplysningene fra ungdommene og stoffet om hinduisme i læreverkene. Forskningsopplegget kan beskrives som en utforskende kvalitativ casestudie.

Jeg åpner dette kapittelet med å beskrive hvordan og hvorfor jeg brukte læreverkanalyse og intervju som metodiske tilnærminger til undersøkelsen, før jeg redegjør for hvordan jeg har arbeidet med analysene av det empiriske materialet. Deretter drøfter jeg undersøkelsens reliabilitet og validitet, før jeg avslutter kapittelet med å legge frem noen etiske prinsipper som er relevante for min undersøkelse.

3.1 Lærebokanalyse

Begrepet dokumentanalyse betegner kvalitative innholdsanalyser, og innebærer at forskere samler inn data som analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forhold i samfunnet som forskeren ønsker å studere (Grønmo, 2004, s. 120). Datainnsamlingen består av en systematisk gjennomgang av tekstene som etter hvert velges ut for analysen. Dokumentanalyse brukes om alle skriftkilder som er relevante for en analyse, slik som læreplaner, stortingsmeldinger og lærebøker.

Ifølge Skrunes (2010) finnes det forskjellige innfallsvinkler til lærebokanalyser. Lærebøkene kan leses med ulikt blikk, alt etter hva man har som problemstilling og fokus. Vi kan velge å utføre en språkanalyse, en pedagogisk analyse, en billed- og illustrasjonsanalyse, eller vi kan analysere bøkens kunnskapsinnhold. Jeg har valgt å utføre en overordnet kvalitativ innholdsanalyse av læreboktekstene, der fokuset ligger på tekstens eksplisitte innhold, og på lærebokforfatterens valg og prioriteringer. I kvantitative innholdsanalyser ligger vekten på å

få frem hyppigheten av emner og ord, mens kvalitative innholdsanalyser søker etter dybdeforståelse (Boréus & Bergström, 2005, s. 45). Grunnen til at jeg valgte å foreta en kvalitativ innholdsanalyse er fordi jeg ønsket å legge opp til en sammenligning av stoffet i læreverkene og ungdommenes meningsytringer.

3.1.1 Gjennomføring av læreverkanalyse

I første del av forskningsprosjektet utførte jeg en kvalitativ innholdsanalyse av stoffet om hinduisme i religionsbøkene *I samme verden* (2008), *Tro og tanke* (2008) og *Eksistens* (2008). Hver lærebok har også en tilhørende nettressurs, men av disse valgte jeg kun å analysere innholdet om hinduisme på *Eksistens'* nettside. Årsaken er at boken ikke har et eget kapittel om hinduisme. Stoffet om hinduisme på *Eksistens'* nettressurs er av den grunn introduserende, i motsetning til *I samme verdens* og *Tro og tankes* nettressurser som først og fremst supplerer lærebøkene. Jeg legger til grunn at det normalt vil være den grunnleggende introduksjonen som utgjør primærstoffet i undervisningen. Fokuset mitt er på valg av innhold og temaer i den grunnleggende fremstillingen av hinduisme i de tre læreverkene.

Jeg valgte å ikke analysere alle bildene og illustrasjonene i læreverkene, men heller vise til enkelte fotografier hvor jeg mener at tekst og fotografi bør sees i sammenheng for å få et helhetsbilde av tema. Både i bøkene og på *Eksistens'* nettressurs behandles hver religions dimisjoner systematisk. Jeg har derfor bare analysert fremstillinger av hinduisme i de kapitlene som er spesifikt viet til hinduisme, ikke eksempler fra hinduisme som gis i andre kapitler.

I utførelsen av læreverkanalysen laget jeg et skjema hvor jeg satte opp hver lærebok og *Eksistens'* nettressurs i tre kolonner. Deretter skrev jeg ned kapitlenes hovedoverskrifter og stikkord om hvert tema, før jeg laget et nytt skjema hvor jeg koblet fellestrekkene i lærebøkene og nettsiden. Således fikk jeg frem hvilke emner som blir vektlagt i lærebøkene, i tillegg til hvilke tema som kun blir tatt opp i en eller to av fagressursene. Sistnevnte punkt er interessant for analysen, fordi enkelte av læreverkene kan ha vektlagt temaer som er interessante å sammenligne med ungdommenes trosforståelse og trospraksis som ikke tas opp i de andre læreverkene.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens liv sett fra de intervjuedes perspektiv (Kvale, 1997, s. 17). Det kvalitative forskningsintervjuet kan således gi innsikt i intervjupersonenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2002, s. 83). Det kvalitative intervjuet preges av menneskelig interaksjon der kunnskap skapes og samles inn gjennom samtale. Kjemi, tillitt og fortrolighet til forskeren er dermed viktig i en intervjusituasjon.

Årsaken til at jeg valgte intervju som forskningsmetode er at jeg ønsket å oppnå nærkontakt med ungdommene, slik at deres bidrag kunne komme frem og videreformidles på en riktig og grundig måte (Holme og Solvang, 2004, s. 87). Dette ville ikke vært mulig gjennom et spørreskjema, fordi spørreskjemaer ikke åpner for utdyping. Forskningsintervjuet skal ideelt sett være en dialog, der intervjueren forsikrer seg om at hun har forstått det intervjupersonene forsøker å formidle.

3.2.1 Fokusgruppeintervju

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som innebærer at en gruppe mennesker diskuterer et avgrenset tema ledet av en forsker som ordstyrer (Brandt, 1996, s. 145). Jeg har i denne undersøkelsen valgt å benytte fokusgruppeintervju som metode. Fokusgruppeintervjuer skiller seg fra gruppeintervjuer ved at det er mer samspill mellom deltakerne enn det er i gruppeintervjuer (Brandt, 1996, s. 147). Spørsmålene i fokusgruppeintervjuer skal innlede og understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne (Halkier, 2010, s. 49). I min undersøkelse var hovedtemaet ungdommenes trosforståelse og trosuttrykk.

En hovedårsak til at jeg valgte å utføre et fokusgruppeintervju var for å unngå den asymmetriske relasjonen som eksisterer i en-til-en-intervjuer. Som forsker står jeg i en kunnskapsmessig maktposisjon, og jeg mener at gruppeintervjuer kan skape mer trygghet enn en-til-en-intervjuer, spesielt i intervjuer av unge mennesker. Dette gjelder spesielt når intervjupersonene kjenner hverandre og har felles referanserammer. Metoden er også godt egnet for å skaffe utdypende informasjon, fordi intervjupersonene får mulighet til å diskutere og reflektere omkring undersøkelsens tema med hverandre (Halkier, 2010).

En utfordring knyttet til bruk av gruppeintervju er den såkalte “group think-ulempen”, som innebærer at informasjonen som intervjupersonene deler er betinget av de sosiale relasjonene som oppstår under selve intervjuet. Dette kan være problematisk, særlig i intervjuer med barn og unge, som gjerne tenderer mot konformitet for ikke å skille seg ut. Den sosiale kontrollen kan hindre at alle erfaringer og perspektiver kommer frem (Halkier, 2010, s. 14-15). Et gjennomgående trekk i intervjuet er nettopp at ungdommene stadig bekrefter hverandre ved bruk av ord og uttrykk som “ja” og “mm”. Mitt inntrykk er likevel at ungdommene ikke var redde for å presentere egne perspektiver og meninger, fordi de ofte knyttet spontane refleksjoner til personlige erfaringer.

3.3 Valg av informanter

Kvalitative studier baserer seg på strategiske, skjønnsmessige utvalg. Dette innebærer at forskeren velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2002, s. 53). Altså velger man de personene man tror er representative for det man ønsker å undersøke (Jacobsen, 2005, s. 293). En kvalitativ undersøkelse av denne typen har gitt meg mulighet til å gi et utdypende bilde av hvordan det oppleves å være ung tamilsk hindu i Norge.

Intervjupersonene som deltar i min undersøkelse har spesifikke egenskaper knyttet til religiøs og kulturell bakgrunn og alder. De har alle bakgrunn i tamilsk hindutradisjon og er mellom 17 og 22 år gamle. Årsaken til at jeg valgte å intervju tamilsk ungdom, er at det primært er den nord-indiske tradisjonen som presenteres i lærebøkene (Nicolaisen, 2013, s. 14). Jeg synes dermed det ville være interessant å belyse hvorvidt tamilsk ungdom identifiserer seg med bildet av hinduisme som kom til uttrykk i skolens læreverk.

På grunn av oppgavens begrensede omfang og tidsramme hadde jeg ikke anledning til å utføre et gruppeintervju til med ungdommer med nordindisk bakgrunn. Repstad (2002) referert i Nicolaisen (2013) peker imidlertid på at informanter i en intervjustudie bør være mest mulig ulike for å få frem så mange perspektiver som mulig (s. 94). En mulighet hadde vært å intervju ungdom med bakgrunn fra flere tradisjoner i samme intervju, for på denne måten å få frem flere perspektiver. Jeg valgte likevel kun å intervju tamilsk ungdom fordi jeg ønsket

at ungdommene skulle føle seg helt trygge i situasjonen, slik at jeg kunne få mest mulig adekvate svar.

Undersøkelsens intervjupersoner ble valgt på ulikt vis. Med hjelp fra en leder i et hindutempel på Østlandet fikk jeg kontakt med to jenter som ønsket å delta i undersøkelsen. Jentene går på samme skole og kjenner hverandre fra før. De to andre ungdommene kom jeg i kontakt med ved hjelp av personer med tilknytning til tamilske hindumiljøer. Disse to har i likhet med de to andre ungdommene kjennskap til hverandre fra før, men de har ikke gått på samme skole. Jeg ønsket i utgangspunktet at begge kjønn skulle være representert i undersøkelsen fordi intervjupersonenes kjønn kan være relevant for hvordan de forstår og uttrykker troen sin. Jeg opplevde det imidlertid som vanskelig å finne gutter som ønsket å delta. Jeg vet derfor ikke om det ville ha kommet frem andre aspekter dersom det var gutter til stede. Nikolaisen (2013) poengterer at hun er usikker på om forskjellene i barnas holdninger og meninger i sitt materiale kan begrunnes i kjønn (s. 95). Hun understreker at én mulig grunn kan være at hinduistiske jenter generelt sett er mer opptatt av å finne en balanse mellom norsk kultur og opprinnelseslandets kultur, slik det beskrives i Engebrigtsen og Fuglerud (2009). Engebrigtsen og Fuglerud (2009) peker på at jenter i minoritetsfamilier i større grad enn gutter anses som svakere og med større behov for beskyttelse, og at jenter derfor blir kontrollerte av familien i større grad enn gutter (s. 143). Jeg har følgelig tatt hensyn til dette i drøftingen av mine funn.

Jeg ønsket i utgangspunktet at alle intervjupersonene skulle ha eller ha hatt religion og etikk på videregående skole, slik at de muligens var kjent med informasjonen om hinduisme i lærebøkene. Jeg anså at dette ville være nyttig i del tre av intervjuet hvor jeg stiller spørsmål direkte knyttet til lærebøkene. I undersøkelsen min var det likevel bare “Nelani” som hadde faget på skolen da intervjuet ble utført, og “Hamshika” hadde hatt faget et par år tidligere. De to andre ungdommene skal ikke ha faget før til høsten. Jeg valgte likevel å gjennomføre undersøkelsen med dette utvalget, fordi jeg opplevde det som komplisert og tidkrevende å skaffe informanter. Det viktigste var uansett at deltakerne anså seg som religiøse, og at de var villige til å fortelle om troen sin. Slik jeg ser det var dette heller ikke utslagsgivende for det som kom frem i intervjuet, selv om Nelani hadde flere kritiske perspektiver på læreverkene enn de andre ungdommene i intervjuets siste del. Jeg har tatt hensyn til dette i analysen av materialet.

Siden det er viktig å vurdere potensielle skjevheter i utvalg av informanter, skal det nevnes at ungdommene i denne studien har uttrykt interesse i å dele sine erfaringer og meninger. Det er derfor nærliggende å anta at undersøkelsen lider av såkalt “utvalgsskjevhet”, som innebærer at det er systematiske skjevheter i utvalget. Dette er vanlig i kvalitative casestudier fordi statistisk representativitet ikke er målet med undersøkelsen (Ary, Jacobs og Sorensen, 2010, s. 500-501). På grunn av denne utvalgsskjevheten kan det tenkes at de som ønsket å delta i denne studien er ungdom som er flinke til å uttrykke seg, og at de har et bevisst forhold til troen sin. Med andre ord er de ikke nødvendigvis representative for andre unge tamilske hinduer.

3.4 Intervjuguiden

Det er flere måter å utforme et kvalitativt intervju på. Intervjuet kan ha en klar og tydelig struktur, hvor spørsmålene er planlagte og presenteres i en bestemt rekkefølge. Det kvalitative aspektet ivaretas ved at intervjupersonene har mulighet til å svare fritt på spørsmålene (Thagaard, 2002, s. 84). Intervjuet kan også legges opp med en delvis strukturert form. Dette innebærer at temaene er bestemt på forhånd, men at rekkefølgen på spørsmålene bestemmes underveis. Intervjuet kan også legges opp som en samtale om et tema mellom forsker og intervjupersonene. En slik fremgangsmåte har en mer uformell tilnærming og tillater intervjupersonene å ta opp temaer i løpet av intervjuet. I slike ustrukturerte intervjuer kan forskeren tilpasse spørsmålene til temaene intervjupersonene tar opp (Thagaard, 2002, s. 84).

I fokusgruppelitteraturen skilles det mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer, og intervjuer som er lagt opp etter en traktmodell. Traktintervjuer begynner med åpne spørsmål og avslutter mer strukturert. Fordelen med denne modellen er at det gis plass til deltakernes perspektiver og samhandling med hverandre, samtidig som forskeren kan være sikker på å få belyst egne forskningsinteresser (Haliker, 2010, s. 45, 47).

Jeg utarbeidet intervjuguiden min i samarbeid med veileder og to andre masterstudenter i religions- og etikkdidaktikk. De to masterstudentene ser på lærebøker i forhold til henholdsvis buddhistisk og muslimsk trosforståelse og trospraksis. Vi valgte å legge opp intervjuguiden etter traktmodellen. Første del av intervjuet består derfor av åpne spørsmål (Jf. vedlegg 1). Årsaken til at vi valgte å begynne med åpne spørsmål var for å få frem noen generelle

refleksjoner omkring religion som en bakgrunn for å forstå den videre konteksten som ungdommenes trosutsagn inngår i.

Siden vi også ønsket å legge mest mulig til rette for en sammenligning av innholdet i lærebøkene med ungdommenes utsagn i intervjuet, valgte vi å strukturere hoveddelen av intervjuet etter Ninian Smarts dimensjoner. Årsaken er at dimensjonene har fått vesentlig betydning i Kunnskapsløftet, og følgelig også i lærebøkene i religion og etikk. Smart skiller mellom sju dimensjoner innad i religioner: (1) den rituelle dimensjonen, (2) opplevelsedimensjonen, (3) den materielle og etiske dimensjonen, (4) fortellingsdimensjonen, (5) læredimensjonen, (6) den etiske dimensjonen og (7) den sosiale dimensjonen. Det presiseres at elevene skal kunne presentere og drøfte disse dimensjonene. Alle de tre læreverkene for religion- og etikkfaget understreker at Smarts dimensjoner blir vektlagt i bøkene. *I samme verden* beskriver det slik:

Ninian Smarts sju religionsdimensjoner gir en oversikt over mange ulike sider ved fenomenet religion. Når vi nå skal se nærmere på innholdet i religionen, ordner vi framstillingen ved hjelp av disse dimensjonene. Dette gir et grunnlag for det konkrete arbeidet med religionene (s. 31).

Selv om Jackson (1997) uttrykker at han er kritisk til fenomenologi som representerer essensialisme, presiserer han at denne kritikken ikke rammer Smart (Jackson, 1997, s. 18). Det skal likevel understrekes at årsaken til at vi valgte å bruke dimensjonene ikke er begrunnet i en fenomenologisk tilnærming, men fordi vi ønsket å legge opp til sammenligning av informasjonen i lærebøkene og ungdommenes utsagn og refleksjoner.

Mot avslutningen av intervjuguiden laget vi spørsmål direkte knyttet til lærebøkene i religion og etikk. Grunnen til at vi plasserte disse spørsmålene til slutt i intervjuguiden, var fordi vi ikke ønsket at lærebøkene skulle legge premissene for intervjuet. Å stille spørsmål om lærebøkene tidligere i intervjuet kunne ha gjort ungdommene mer opptatt av å lete etter svar i lys av lærebokframstillingene.

En ulempe med traktmodellen er at intervjuet kan ende opp med å bli veldig stramt strukturert. Et resultat av dette kan bli at intervjupersonene sitter inne med spennende informasjon som ikke dekkes av spørsmålene. Selv om jeg valgte å legge opp del to og tre av

intervjuet etter en relativt stram modell, var jeg likevel åpen for å stille oppfølgingsspørsmål basert på intervjupersonenes svar som kunne tydeliggjøre eller utdype meningene, erfaringene og eksemplene deres. Ungdommenes svar var i mange tilfeller annerledes enn forventningene mine, og jeg stilte derfor flere oppfølgingsspørsmål enn jeg hadde planlagt på forhånd. Grunnen til dette er at jeg ønsket få en mer inngående forståelse av ungdommenes refleksjoner.

3.5 Gjennomføring av intervjuer og intervjuanalyse

Intervjuene foregikk i et grupperom på Blindern i februar 2013. I forkant av samtalen hadde jeg gitt ungdommene et informasjonsskriv i henhold til etiske retningslinjer om formålet med undersøkelsen, konfidensialitet, frivillighet og informert samtykke (Jf. vedlegg 2). Jeg gav dem imidlertid en kort briefing i forkant av intervjuet, der jeg gjentok formålet med intervjuet. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å skape en trygg og fortrolig intervjusituasjon. Ifølge Thagaard (2002) er intervjupersoner mer villig til å dele erfaringer, opplevelser og meninger dersom de føler seg trygge i intervjusituasjonen (s. 83). Jeg opplevde både i løpet av intervjuet og i ettertid at relasjonen mellom meg og ungdommene var preget av åpenhet, og at de ønsket å dele sine trosforståelser og troserfaringer med meg.

Under intervjuet brukte jeg diktafon og tok notater for å få med relevante observasjoner. Intervjuet tok litt i overkant av to timer. Etter intervjuet anonymiserte jeg intervjupersonene og begynte umiddelbart med transkriberingen. Jeg transkriberte direkte og ordrett, noe som resulterte i 50 maskinskrevne sider med halvannen linjeavstand og skriftstørrelse 12.

Fokusgruppeintervjuer kan være egnet til å produsere data om hvordan sosiale prosesser fører til bestemte fortolkninger, men jeg valgte kun å utføre en innholdsanalyse av intervjuet. Dette er fordi jeg var interessert i meningsinnholdet i ungdommenes ytringer, og ikke betingelsene for hvordan disse meningsytringene kom frem.

Jeg begynte kodingen av intervjuet umiddelbart etter at det var ferdig transkribert. Jeg utførte først en åpen førstekoding av materialet. Dette gjorde jeg ved å danne kategorier ut ifra begreper, tema og synspunkter som kom frem i intervjupersonenes uttalelser. Jeg forsøkte på fenomenologisk vis å sette forventningene mine til side, med mål om å oppnå mest mulig

åpenhet overfor teksten. Etter dette kodet jeg intervjuet i ulike kategorier på bakgrunn av hovedtemaene i intervjuguiden. Derfor har jeg valgt å legge Smarts sju dimensjoner til grunn for disposisjonen av hoveddelen i analysekapittelet. I analysekapittelets siste del har jeg imidlertid også lagt frem noen temaer som ikke faller inn under hovedinndelingen.

I kodingen så jeg etter temaer og mønstre, men også etter variasjoner og brudd. Årsaken er at jeg ønsket å problematisere mine egne antakelser om datamaterialet. Jeg foretok deretter nok en gang en generell lesning av intervjueteksten hvor jeg la kategoriene i Smarts dimensjonsinndeling til side. Jeg fikk således belyst temaer som jeg overså i første lesning. Jeg satte til slutt de forskjellige kodene opp i forhold til hverandre for å se om noen av kodene kunne knyttes til hverandre, og om noen av dem stod i motsetning til hverandre. Jeg forsøkte også å foreta alternative fortolkninger underveis for få avstand fra mine egne forventninger. Ifølge Colin Robson (2002) er dette viktig fordi man som forsker ofte vil søke bekreftelse på det man forventer. (s. 483). Jeg har derfor gitt ungdommenes utsagn stor plass i analysekapittelet slik at lesere har mulighet til å vurdere mine konklusjoner.

3.6 Transkriberingens reliabilitet

Reliabilitet defineres som datamaterialets pålitelighet. Materialet blir oppfattet som pålitelig dersom andre forskere oppnår de samme resultatene ved å bruke det samme undersøkelsesopplegget og de samme dataene (Ary et al., 2010, s. 241).

Transkripsjonen av intervjuet innebærer en kunstig konstruksjon fra muntlig til skriftlig tekst, og transkripsjonen krever derfor at den som utfører transkripsjonen foretar en rekke vurderinger og beslutninger som er avgjørende for den ferdig transkriberte teksten (Kvale, 1997, s. 163). Ifølge Kvale (1997) finnes det ingen sanne, objektive oversettelser fra muntlig intervju til skriftlig tekst fordi man fortolker forskjellig avhengig av teori- og erfaringsbakgrunn. Dette er med på å prege den endelige forståelsen. Han mener derfor at strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for å kunne utføre en pålitelig lingvistisk analyse i etterkant (s. 105).

I min transkripsjon av intervjuene har jeg fulgt dette idealet og transkribert ordrett, ord for ord med pauser, lyder, bekreftelser og innspill. I de få tilfellene ungdommene brukte tamilske ord,

sendte jeg dem en mail hvor jeg ba om norsk oversettelse. I analysen gjengir jeg som regel fullstendige sitater, men der jeg har fjernet deler av utsagnene markeres dette med “[...]”. Korte pauser markeres med “...”. Jeg har også valgt å fjerne enkelte fyllord som ikke endrer meningen i utsagnene. Dette markeres med følgende tegn: “(...)”. Stort sett gjelder dette ordet *liksom*.

3.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Validitet defineres som materialets gyldighet for problemstillingene som skal belyses. At en studie er valid innebærer at man kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke (Ary et al., 2010 s. 235). Validering skisseres ofte som noe som handler om kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele intervjuundersøkelsen, og validering bør prege alle fasene i studiet – fra første tematisering til endelig rapportering (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 246). Det er imidlertid uenighet om hvorvidt begrepet validitet bør brukes i kvalitativ forskningsdesign, fremfor begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Ifølge Thargaard (2002) fremhever disse begrepene den kvalitative tilnærmingens særpreg, og jeg har derfor valgt å bruke de sistnevnte begrepene, da jeg anser disse som mer dekkende for min undersøkelse (s. 169).

At forskningen er *troverdig* innebærer at leseren av en kvalitativ studie skal ha tillit til at undersøkelsen ble utført på riktig måte (Thargaard, 2002, s. 178). Dette kan knyttes til at forskeren redegjør for hvordan det empiriske tilfanget samles inn og bearbeides. Ved å presentere de fleste sitater i sin helhet i denne avhandlingens analysedel, ønsker jeg å gjøre det tydelig for leseren hva ungdommene fortalte i intervjuet. Jeg har også forsøkt å gjøre mine tolkninger eksplisitte, slik at leseren kan se kritisk på min analyse av ungdommenes refleksjoner. Sitatene er markert i kursiv. Jeg siterer også fra bøkene, og jeg har hele tiden gjort det tydelig for leseren hvor og i hvilke bøker jeg refererer fra, slik at leseren har mulighet å undersøke materialet selv.

Troverdigheten i kvalitative studier kan styrkes ved at man benytter seg av metodetriangulering. I min intervjustudie vurderte jeg observasjon som tilleggsmetode, men på grunn av tidsaspektet var ikke dette mulig. Jeg mener også at observasjon i tempelet og i ungdommenes hjem kunnet blitt påtrengende overfor privatlivene deres. Jeg vurderte også å

utføre individuelle intervjuer av ungdommene etter gruppeintervjuet, men igjen har oppgavens tidsramme og omfang lagt begrensninger på hvilke metoder jeg har hatt mulighet til å ta i bruk. Dette kan være en svakhet i undersøkelsen, da jeg ikke har grunnlag for å vurdere hvorvidt det er samsvar mellom hva ungdommene gjør, hva de sier når de intervjues i gruppe, og hva de ville sagt i et en-til-en-intervju.

Forskningens *overførbarhet* innebærer at den forståelsen som utvikles i en kvalitativ studie er relevant for andre situasjoner (Thagaard, 2002, s. 170). Avgrensningene jeg har gjort i denne studien legger åpenbart begrensninger på studiens overførbarhet, fordi det empiriske tilfanget mitt ikke danner grunnlag for å kunne si noe om andre unge tamilske hinduers trosforståelse og trospraksis. Dette er først og fremst fordi ungdommenes refleksjoner er avhengig av gruppedynamikken og samspillet mellom deltakerne. Samtidig skal det igjen nevnes at min studie er en av flere som bidrar til å kartlegge hvordan barn og ungdom med hindubakgrunn forstår og oppfatter religion og lærestoff om hinduisme. Dette berører det som kalles teoretisk generalisering, som innebærer at særskilte sider ved sammensatte fenomener kan bidra til å gi en systematisk forståelse av fenomenet (Ary, et al., 2010). Min undersøkelse er en av flere som kan bidra til å validere religionsforståelsen som er utviklet av Robert Jackson. Dette temaet berøres i oppgavens drøftingsdel.

Begrepet *bekreftbarhet* knyttes til selve tolkningen av det innsamlede datamaterialet. Dette innebærer blant annet at forskeren forsøker å rette et kritisk blikk på egne tolkninger (Thagaard, 2002, s. 180). Jeg har hele tiden forsøkt å ha et kritisk blikk på egne tolkninger, men er samtidig innforstått med at min posisjon i forhold til informantene har preget min forståelse og tolkning. Som en følge av at jeg ikke kjente ungdommene i forkant av intervjuet, har det imidlertid vært lettere for meg å ha et utenfrablikk enn dersom jeg kjente dem fra før.

Det skal også nevnes at jeg oppfattet ungdommene som åpne og villige til å fortelle om trosperspektivene sine. Likevel kan det tenkes at ungdommene holdt tilbake informasjon fordi jeg fremstår som en utenforstående representant fra majoritetskulturen. Således kan det tenkes at det hadde vært lettere å åpne seg for en person med tilhørighet i det tamilske hindumiljøet. På en annen side kunne dette muligens ha bidratt til at ungdommene ville vært mer opptatt av å formidle svar de anså som korrekte i henhold til hinduistisk tro.

3.8 Etiske refleksjoner

Som forsker er man etisk ansvarlig for å sørge for en intervjusituasjon hvor man ivaretar informantenes sikkerhet, trygghet og fortrolighet (Kvale, 1997, s. 16). Som forsker må man derfor sørge for å sikre at etiske prinsipper blir fulgt gjennom hele forskningsprosessen.

Fordi jeg i min studie skulle behandle personopplysninger som faller inn under personopplysningsloven, meldte jeg prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og jeg fikk klarsignal til å gjennomføre det. I den forbindelse stilles det krav til hvilke etiske retningslinjer som skal følges, både forut for, underveis og etter gjennomføringen av undersøkelsen. Dette innebærer blant annet at jeg før intervjuet sendte intervjupersonene en samtykkeerklæring hvor de ble informert om det generelle formålet med undersøkelsen, om forskningsdesignet, om at deltakelse er frivillig og at de har mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst i prosessen (Kvale 1997, s. 118). Jeg presiserte at alt materiell vil bli behandlet konfidensielt, og at intervjupersonene umiddelbart anonymiseres. Jeg informerte også om at alt innhold på lydopptaket og all e-postkorespondanse slettes når masteroppgaven publiseres. Da to av ungdommene var under 18 år, ba jeg om informert samtykke fra foresatte. De to andre signerte samtykkeerklæringen selv.

En mulig konsekvens av at ungdommene fikk generell informasjon om undersøkelsen på forhånd, er at de kunne lese seg til hva de tenkte er korrekte svar i forkant av intervjuet. Jeg tilstrebet derfor en situasjon hvor ungdommene ikke skulle komme med “korrekte” svar ved å understreke at jeg var interessert i hvordan *de* forstår og uttrykker troen sin – ikke hva som er riktig eller feil. Jeg presiserte også at ungdommene stod fritt til å si akkurat hva de ville uten at noen andre ville få vite hva de sa i intervjuet. Etter intervjuet gav ungdommene uttrykk for at de syntes det hadde vært en fin opplevelse å kunne dele sine meninger og erfaringer om tro, for således å belyse hinduismens mangfold.

4. Empiri

Jeg vil i dette kapittelet sammenligne fremstillingene av hinduisme i læreverkene og ungdommenes refleksjoner i intervjuet. Hensikten med sammenligningen er å undersøke hvorvidt fokuset i læreverkene sammenfaller med ungdommenes trosperspektiver. Som beskrevet i innledningskapitlet vil analysen kunne bidra til å belyse forskjeller mellom religion på tradisjons- og individnivå. Jeg har valgt å begynne med en generell beskrivelse av presentasjonene av hinduisme i lærebøkene ved å gjengi underkapitlenes overskrifter. Dette er fordi de gir et overblikk over hvilke tema kapitlene behandler, og de tydeliggjør hvordan bøkens fremstillinger er preget av Ninan Smarts dimensjoner. Jeg vil deretter foreta en tematisk strukturert gjennomgang av forholdet mellom læreverkene og ungdommenes perspektiver, før jeg avslutningsvis legger frem noen aspekter ved ungdommenes tro som ikke beskrives i læreverkene. Drøfting av funn og forholdet mellom funn og aktuell teori finner sted i neste kapittel.

4.1 Lærebøker

I samme verden har omkring 34 sider om hinduisme. Kapittelet er delt inn i en innledningsdel og åtte underkapitler med følgende overskrifter: “Sentrale trekk”, “Ulike retninger”, “Materielle og estetiske uttrykk”, “Rituelle uttrykk”, “Tekster”, “Etikk”, “Syn på kjønn og kjønnsroller” og “Syn på andre religioner og livssyn”. *Tro og tanke* har ca. 24 sider om hinduisme fordelt på åtte underkapitler: “Hinduisme – en mangfoldig religion”, “Tilbedelse i hverdagen”, “Høytidene”, “Hellige skrifter”, “Gudene i hinduismen”, “Verden og menneskene”, “De tre frelsesveiene” og “Hinduisme i dagens verden”. I *Eksistens* blir hinduisme introdusert kort i to underkapitler på omkring fem sider i kapittelet om buddhisme. Underkapitlene har fått overskriftene “Historisk oversikt” og “Hinduismen – buddhismens religiøse bakgrunn”. På bokens nettressurs presenteres religionen i sju underkapitler: “Historisk oversikt”, “Lære”, “Etikk”, “Religiøst liv”, “Kvinnens plass og rolle”, “Retninger” og “Tekster”. Nettsiden inneholder også oppgaver, lenker og to filmsnutter. Filmene heter “Møte med Ansh” og “Divali”, og gir et innenfrablikk på hvordan hinduisme praktiseres av en ung hindu i Norge, og av en divalifeiring i et hindutempel i Oslo. På grunn av oppgavens begrensede omfang har jeg ikke analysert innholdet i nettsidene det er oppgitt lenker til.

Av titlene på underkapitlene kan vi lese at det er mange av de samme temaene som behandles i bøkene og på *Eksistens*' nettressurs. Det er fokus på hinduismens lære, religiøse liv, retninger, etikk, tekster og kjønnsrollemønster. Vi ser at *Tro og tanke* er den eneste boken som har et eget underkapittel som er spesifikt viet til gudene, men presentasjoner av gudene har også fått en sentral plass i *I samme verden* og på *Eksistens*' nettside. *I samme verden* beskriver gudene under overskriftene "Ulike retninger" og "Materielle og estetiske uttrykk". På *Eksistens*' nettside fortelles det om gudene under overskriften "Lære". Jeg vil gå nærmere inn på de forskjellige temaene i dette kapittelet. Det skal også nevnes at hver av læreverkene tar opp enkelte temaer som ikke behandles i de andre ressursene. *I samme verden* beskriver for eksempel hinduismens syn på andre religioner og livvsyn, mens *Tro og tanke* behandler hinduisme i dagens verden og i dagens Norge. *Eksistens* har valgt å åpne beskrivelsen av hinduisme med en historisk oversikt. Dette er temaer som ikke er knyttet til temaene som er fokuset i gruppeintervjuet. Jeg har derfor valgt å ikke gå i dybden på disse.

4.2 Intervjuene

Ungdommene i undersøkelsen understreket at de er troende hinduer, men de nevnte både i forkant og i løpet av intervjuet at de har mangelfull kunnskap om hinduisme. En mulig årsak til dette er at de anså meg som "ekspert" på temaet.

Et gjennomgående trekk i intervjuet er at ungdommene ikke bruker religionsvitenskapelige begreper slik lærebøkene gjør. Dette gjelder blant annet begreper som *frigjøring*, *dharma*, *moksha*, *atman* og *samsara*. Av de religionsvitenskapelige begrepene som brukes i lærebøkene er det kun *karma* som nevnes eksplisitt av ungdommene. At de ser sin kunnskap om hinduisme i lys av lærebokstoffet kan således også være en årsak til at de anser sin egen kunnskap om hinduisme som mangelfull.

I lys av lærebokfremstillingene gir ungdommene interessante perspektiver på sin personlige tilnærming til hinduisme, som både er preget av at de har sterk tilknytningen til norsk kultur, samtidig som de gir uttrykk for å være opptatt av å bevare tradisjoner fra foreldrenes opprinnelsesland.

4.3 Lære og etikk

I alle de tre bøkene gjengis læredimensjonen stort sett i et beskrivende utenfraperspektiv, men i innledningsdelen i *Tro og tanke* får vi også et inntrykk av hinduismen sett innenfra gjennom tre fortellinger. Her møter vi Arti, Anand og Mandeep som følger hver sin frelsesvei.

I *Tro og tanke* presenteres hinduismens læredimensjon videre i underkapitlene “Gudene i hinduismen” og “Verden og menneskene”. Her omtales blant annet hinduismens frelsesveier, guder og læren om karma, gjenfødelse og frelse. I *Samme verden* presenterer hinduismens lære i kapittelets innledningsdel og i underkapittelet “Sentrale trekk”. Her omtales troselementer som *dharma*, *moksha*, de tre frelsesveiene, hinduismens gudsbegrep, livsstadier og menneskesyn. Deretter presenteres “Ulike retninger”; herunder vishnuisme, shivaisme og shaktisme. På *Eksistens*’ nettsider beskrives “Virkelighetsoppfatning”, “Det guddommelige mangfold”, i tillegg til gudene Vishnu og Shiva.

Hinduismens etikk og moral berøres i *Samme verdens* underkapittel “Sentrale trekk”. Her står det om hinduismens menneskesyn og betydningen av menneskeverd. I *Tro og tanke* beskrives hinduismens etikk i underkapittelet “Verden og menneskene”, og spesielt under overskriften “Ethiske forpliktelser og de fire stadier”. Her forklares det hvordan livet til menn som tilhører de tre øverste klassene deles inn i fire livsstadier. Videre berøres etikk i “Karmas betydning i hinduistisk etikk”, hvor også karmabegrepets ulike betydningsnyanser understrekes. På *Eksistens*’ nettressurs knyttes hinduistisk etikk til forestillinger om renhet og urenheter, til *Manus lover* og til karma.

4.3.1 Karma, gjenfødelse og frelse

Karma, gjenfødelse og frelse omtales som viktige aspekter ved hinduismen i bøkene, og kan både knyttes til religionens læredimensjon og den etiske dimensjonen. På *Eksistens*’ nettressurs fortelles det for eksempel om karma og sjelevandring både i underkapittelet “Lære” og i underkapittelet “Etikk”. Jeg har derfor valgt å behandle denne delen i lys av begge disse dimensjonene, selv om spørsmål knyttet til hver av dimensjonene ble stilt i forskjellige deler av intervjuet.

Betydningen av karma presenteres i *I samme verdens* underkapittel “Sentrale trekk” under overskriften “Menneskesyn og menneskeverd”. Her fortelles det at det er menneskers handlinger som styrer livet man *har* og den gjenfødelsen man *får* i et hinduistisk perspektiv, og at resultatet av disse handlingene kalles karma. Dersom man utfører dårlige handlinger kan man bli gjenfødt til et vanskelig menneskeliv eller som et dyr eller en plante (s. 208). I underkapittelet “Etikk” står det at

Det er et viktig aspekt i hinduistisk etikk å oppfylle bestemte moralske normer og etiske plikter ut fra samfunnsklasse, alder og kjønn [...]. Samtidig tror hinduer at mennesket opparbeider seg god karma om de utfører sine plikter, noe som kan gi en god en gjenfødsel og føre det nærmere frigjøring, moksha (s. 223).

Det understrekes videre at pliktene er knyttet til den tradisjonelle inndelingen i fire samfunnsklasser, og at en hovedverdi er ikkevold overfor mennesker og dyr (s. 224). Drap av mennesker og dyr fører således til dårlig karma. Under overskriften “Mennesket og naturen” står det at “Hinduismen lærer at mennesker, dyr og natur er en del av det samme kretsløpet” [...] “Det er et ideal å være vegetarianer, men det er også hinduer som ikke er det” (s. 224).

Således får vi inntrykk av at hinduismen både inneholder bestemte morallover og moralidealer som bør overholdes dersom man ønsker en god gjenfødsel.

Tro og tanke forteller om karma og gjenfødelse i underkapittelet “Verden og menneskene”. Her markeres det at karma spiller en viktig rolle i hinduismens etikk. Det understrekes at konsekvenser av et menneskes handlinger kan vise seg i dette livet, men at den karma man har når man dør, også avgjør hva slags gjenfødsel man får (s. 74-75).

På *Eksistens*’ nettside forklares læren om karma og gjenfødsel i avsnittene “Sjelevandring og frelse” og “Menneskesyn”. Fokuset er på karmas betydning for menneskers gjenfødsel, og det understrekes som i de andre lærebøkene at: “Menneskets endelige mål er å slippe unna de evige gjenfødslene [...]”.

Frigjøringen beskrives også som et tyngdepunkt i innledningsdelen i *I samme verden*: “Det høyeste måtet i hinduismen er å få sin sjel frigjort fra sirkelen av gjenfødsler, å nå frigjøring – moksha” (s. 200). Samtidig understrekes betydningen av livet:

Familieliv og samfunnsliv er også noe man legger vekt på; man skal leve et praktisk liv og oppfylle plikter i forhold til det man er født til. Hinduismen har dermed fokus både på den individuelle frigjøringen og på livet her i verden (s. 204).

Vi ser dermed at karmaaspektet i hinduismen fremstilles som todelt: Menneskers handlinger får konsekvenser i dette livet, men det viktigste er tilsynelatende at et menneskes handlinger får konsekvenser for vedkommendes gjenfødelse og mulighet for frigjøring.

Når jeg spør ungdommene hvilken betydning gjenfødelse og frigjøring har for dem, forteller de at dette er aspekter ved hinduismen som de ikke har reflektert spesielt mye over. De sier at de retter fokus mot livet “her og nå”, og at karma slik de forstår det, har sammenheng med generell etikk og moral. Nelani sier for eksempel at “*Jeg tenker mer sånn på karma her og nå. At du må være et godt menneske*”. Dette bekreftes av de andre ungdommene. Hamshika forteller at: “*Jeg tenker at greit, jeg kjefter på moren min (...) og da tenker jeg kanskje neste dag at: ok, datteren min kommer til å gjøre det samme mot meg (...)*”. Dette bekrefter hun senere i intervjuet da hun forteller at “*Hvis du behandler moren din dårlig, så klarer du ikke å behandle andre bra heller. Og her er karma viktig. I hvert fall for meg*”.

Dette indikerer at ungdommens refleksjoner omkring karma ikke knyttes til gjenfødelse slik det gjøres i lærebøkene, og at ungdommene heller ikke relaterer begrepet til spesifikke religiøse normer og plikter overfor samfunn og familie. Inntrykket ungdommene gir er således at de er opptatt av handlinger knyttet til generelle, verdslige samfunnsnormer. Dette antydes også i følgende utsagn fra Hamshika:

Sånn, jeg har min tro da. For hvis jeg tenker at... Hvis jeg føler at det jeg gjør er galt, så er det galt. (...) da ber jeg til gud om at du må tilgi meg for dette. Men hvis jeg føler at nei, dette er ikke riktig så... Det er jo selvfølgelig samvittigheten min da. Ja, jeg ber om tilgivelse og styrke til å gjøre det bedre neste gang (...).

Hamshika sier at hinduismen slik hun opplever den, ikke har obligatoriske leveregler, og at hva som er rett og galt derfor er opp til hver enkelt å avgjøre. Hun ber derfor til Gud dersom hun *føler* at hun har gjort noe som ikke er riktig ved å be om tilgivelse og styrke til å ta bedre avgjørelser senere. Hun poengterer imidlertid at den “vestlige verdens” stress er i konflikt med tid til praktisering.

Også Nelani sier at hun opplever hinduismen som fleksibel, men uttrykker i likhet med Hamshika, at den “vestlige verdens” stress bidrar til å sette trospraksis i annen rekke. Hun mener derfor at det er viktig å balansere tro med andre ting som har betydning i livet. Hun peker imidlertid på at hun ikke tror at Gud vil straffe henne fordi hun ikke går i tempelet til bestemte tidspunkter.

(...) da må man gjøre kompromisser da. Du må tilpasse deg det landet du bor i. Hadde vi vært i Sri Lanka, så ville vi ha gjort alt stort sett til punkt og prikke (...). Altså, når du bor her, det er så mye at du må ta hensyn til. Er det viktig at du er hindu og går glipp av andre ting i livet, eller skal du prøve å ha litt av hvert? Å balansere. Det er jo det som er viktig for meg i hvert fall: at jeg klarer å balansere det. Også tror jeg ikke at Gud sitter og straffer oss fordi du ikke er vegetarianer hver fredag eller fordi du er i tempelet da og da. Så du må gjøre kompromisser, men sånn er det med alt i livet.

Dette gir inntrykk av at Nelani synes at handlingselementer knyttet til ritualer og plikter er mindre viktige når man bor i Norge fordi praktisering er vanskeligere å gjennomføre.

Sabitha sier at “For meg er det sånn at jeg trenger liksom ikke å gå til tempelet å be hver dag, men så lenge jeg har Gud i... Så lenge jeg tror på Gud og har Gud i hjertet, så fungerer det fint”. Dette gir oss et inntrykk av det personlige jeg/du-aspektet ved Sabithas gudstro som vil bli behandlet i neste hovedavsnitt.

4.3.2 Guder

Omtalen av guder har fått en sentral plass i lærebøkene og på *Eksistens*’ nettside, selv om det konstateres at ikke alle hinduer tror på guder: “[...] Et mylder av guder i menneskeskikkelse og dyreskikkelse blir dyrket i templene, samtidig som noen filosofiske hinduer tror på et abstrakt prinsipp og avviser gudenes eksistens”. Det markeres videre at mange troende henvender seg til “forskjellige guder i ulike livssituasjoner, men likevel ser de gudene som ulike uttrykk for én høyere guddommelig makt”. I samme verden forteller at “Hinduismen kan virke som en samling av ulike religioner under én paraply. Noen hinduer tror på mange guder, noen tror på én gud, mange tror at gud er til stede i alt, og andre tror ikke på gud i det hele tatt” (s. 201). Mangfoldet understrekes også i underkapittelet “Sentrale trekk” på s. 206,

hvor det står at vi i hinduismen finner mange former for gudstro. Også i *Tro og tanke* understrekes det at hinduismen både kan være polyteistisk og panteistisk, samt at “*Mange hinduer regner den panteistiske gudsforståelsen som en høyere form for religiøs erkjennelse enn den polyteistiske [...]*” (s. 66). Boken har også en arbeidsoppgave som ber elevene drøfte påstanden om at hinduisme ikke er én religion men flere (s. 80). Hensikten med oppgaven er trolig å gi innblikk i hinduismens heterogenitet.

Mangfoldsperspektivet understrekes også av Nelani som sier at “*(...) du kan være en hindu som ikke tror på Gud, men som følger etikken, eller så er det hinduer som bare tror på en Gud, [og] hinduer som tror på alle guder*”.

Bøkene retter et særlig fokus på enkelte guder. I *Tro og tanke* refereres det til upanishadene, hvor det står at tre guder har en spesielt viktig rolle: Brahman, Vishnu og Shiva. I tillegg til disse presenteres også familiene deres, samt noen av Vishnus avatarer. *I samme verden* beskriver hinduismens hovedretninger: vishnuismen, shivaismen og shaktismen. I underkapittelet “Materielle og estetiske uttrykk” fremstilles også gudenes utforminger, kjennetegn og attributter. På *Eksistens*’ nettressurs understrekes det at noen guder har fått større betydning enn andre, og at hinduismen deles inn i to hovedgrupper: Vishnu-dyrkerne og Shiva-dyrkerne. Her beskrives Vishnu og noen av hans avatarer, samt Shiva og hans sønn Ganesha. I alle bøkene finner vi altså et fokus på hva gudene er og hva de representerer fra et utenfraperspektiv, og ikke hva de betyr for hinduer. Et utdrag av beskrivelsen av Shiva illustrerer dette:

Shiva er en gud med mange motsetningsfulle trekk. Han er preget av voldsomhet og vrede, ferdes nær gravplasser og bærer hodeskaller og slanger. Han er døden og tiden som kan ødelegge alt. Men han blir også fremstilt som en verdensfjern asket som sitter og mediterer på Kaliasafjellet i Himalaya [...].

I intervjuet kommer ungdommenes refleksjoner omkring gudstro tydelig frem. Selv om de nevner få guder eksplisitt, gir de uttrykk både for hvordan de forstår gudene og hvilken betydning de har for dem. Sabitha for eksempel, forteller at hun opplever gudene som forbilder og eksempler til etterfølgelse, og at gudenes handlinger og personligheter gir veiledning til mennesker når de er usikre. Nelani forteller at hun oppfatter gudene som

avbildninger av gud. Hensikten med avbildningene, sier Nelani, er å gi gud form slik at det blir lettere å knytte seg til dem:

De er gitt menneskelige former og egenskaper for å lære menneskene noe. De representerer noe, og de kan gjøre gale ting. Men i våre religioner så gjør ikke gud noe galt, men gud kommer i menneskelig form, og da gjør gud kanskje noe galt. Jeg tenker at hinduismen kanskje på en måte prøver å vise mennesket (...) hvordan du er som menneske og forskjellen mellom gud og menneske. Og det lærer oss en lekse hele tiden.

For Nelani er altså gudeavbildningene symbolske. Et eksempel er når hun snakker om Ganesha: “Det er etter hvert, når du blir eldre, at du tenker over akkurat hvorfor elefanthodet er viktig”. Hun påpeker også at det kan være vanskelig for mange å forstå hvordan gud både kan være mann og kvinne og hvordan gud kan ha barn. Et problem, ifølge Nelani, er at det er mange som tar gudeavbildningene bokstavelig, og hinduismen derfor fremstår som fremmed og rar.

Sabitha reflekterer over hvordan hun synes det er viktig å kjenne en tilknytning til gud:

(...) jeg hadde en dag da jeg var i skikkelig dårlig humør og jeg var ikke... Jeg var ikke i den “bede-mooden”. Så da var jeg i tempelet og da følte jeg liksom ikke noen tilknytning til Gud. Jeg klarte ikke å være engasjert. Jeg hadde liksom ikke noen tilknytning, og da er det ikke noe å be for, fordi da gikk det ikke på en måte.

Dette gir oss igjen et inntrykk av det personlige jeg/du-aspektet ved Sabithas gudstro.

Sabitha poengterer også at hun ikke tilber én gud spesielt, og at hun ikke tilhører en bestemt retning innenfor hinduismen. Hun forteller at alle guder er hennes guder. Også Pavinika påpeker at hun synes det er vanskelig å kjenne mer tilknytning til en gud enn en annen. Både Sabitha, Nelani og Pavinika gir derfor uttrykk for å ha et personlig gudsforhold som minner om Eksistens’ fremstilling av hengivelsens vei: “Bhagavadgita åpner for et mer personlig gudsforhold enn det vi møter i vedaene. Dette forholdet er preget av menneskets kjærlighet og hengivelse til Gud i et jeg/du-forhold”. Tro og tanke forsøker å gi et innenfraperspektiv på hengivelsens vei gjennom en kort fortelling:

Mandeep står foran statuene av Krishna og Rada i tempelet som er innviet til disse gudene [...]. Krishna har lovet alle de som elsker ham, skal bli frelst, uansett hvem de er. Derfor er Krishna og kjæresten Rada de aller viktigste gudene for Mandeep. Hun har kommet for å tilbe og takke, og hun har med seg blomster og frukt som hun vil ofre til gudene (s. 58).

Nelani sier imidlertid at *“Handlingens vei, kjærlighetens vei. Det er ikke sånn for oss. Vi deler ikke opp hvordan du skal komme til frelsen [...].”* Nelanis perspektiv gir altså en alternativ innenfravinkling til bøkens fremstillinger.

Videre markerer ungdommene at de har statuer av blant annet Jesus, Maria og Buddha i bønnerommet, og at de gjerne går i kirken ved juletider. Hamshika forteller at *“Vi respekterer dem [andre religioner], og vi har mange kristne venner også”*.

Dette står i kontrast til lærebøkene, hvor hinduer deles inn i retninger ut fra hvilken hovedgud de tilber, og hvor det gis inntrykk av at det er klare skiller mellom retningene.

4.4 Ritualer og sosialt fellesskap

Vi finner et tydelig fokus i læreverkene på å få frem betydningen av handlingselementene i hinduismen. *I samme verden* presenterer noen av hinduismens ritualer i underkapittelet “Rituelle uttrykk”. Her fortelles det om tilbedelsen i tempelet, tilbedelsen i hjemmet, overgangsritualer, pilegrimsreiser, yoga og meditasjon. Også mange av bokens fotografier viser hinduer i tilbedelse. Hindufestivaler presenteres generelt i et kort avsnitt på s. 220, og det henvises til bokens nettsted for en nærmere oversikt. Fire festivaler illustreres med fotografier og korte undertekster: Hinduer i Norge som feirer vognfesten på s. 202, okseofring under Durgafestivalen i Bengal på s. 210, hellige menn som kaster seg i vannet under Kumbha Mela-festivalen på s. 219, og kvinner med melkespann i en trapp under Thaipusam-festivalen på s. 220.

Etter en introduksjon av de tre frelsesveiene i *Tro og tanke* går fremstillingen direkte til tilbedelsesaspektet i hinduismen. Både hvordan tilbedelsen foregår i tempelet og i hjemmet beskrives. Deretter omtales de mest sentrale høytidene. På *Eksistens*' nettside fremstilles ritualer knyttet til pudsja og tilbedelse i underkapitlet “Religiøst liv” under overskriftene “Kult i tempel og hjem”, “Kua som hellig dyr”, “Kunst” og “Høytider”.

I lærebøkene beskrives ikke hinduismens sosiale dimensjon eksplisitt, og dimensjonen kommer heller ikke tydelig frem i intervjuet av ungdommene. Noen perspektiver på troens betydning for sosialt fellesskap kommer imidlertid frem i ungdommenes refleksjoner omkring festivaler som beskrives i neste del.

4.4.1 Tilbedelse

Tro og tanke gir et utenfrablikk på tilbedelsen: “Mange hinduer ber daglig til gudene. Hvis det er et tempel i nærheten, går de innom tempelet i løpet av dagen. Mange har også et alter i hjemmet for én eller flere guder og tilber der hver dag” (s. 60). Deskriptive utenfrablikk dominerer også *Eksistens*’ nettside:

Tilbedelsen skjer foran et gudebilde. Det kan være en statue, som i templene, eller et bilde trykt på papir, som i mange fattige hjem. Det første som skjer, er at de troende hilser guden ved at de ærbødig hever hendene foran seg og legger håndflatene sammen.

Filmen om *Ansh* gir imidlertid et innefrablikk på hvordan tilbedelsen foregår, blant annet ved at vi får bli med ham i bønn. Han forteller at alle hinduer har et tempel hjemme, og at han opplever det å være i tempelet hjemme som å være i guds hus. I en av oppgavene knyttet til filmsnutten om *Ansh* blir elevene bedt om å reflektere over hva som er det viktigste religionen gir ham i livet. Oppgaven oppfordrer med dette elevene til å foreta en perspektivendring.

I samme verden forsøker også å forklare tilbedelsen innenfra: “Innenfra sett tilbes ikke en statue eller et bilde uten liv; gudene er konkret til stede i statuen når de rette ritualene blir utført. Det er viktig å behandle statuen med respekt, som om den var levende” (s. 217).

Ungdommenes utsagn knyttet til trospraksis gir igjen inntrykk av at de har en annen tilnærming til handlingselementene enn fremstillingene i lærebøkene viser. Ungdommene forteller for eksempel at de ikke drar til tempelet så ofte, og at det er å be til gud i hverdagen som oppleves som mest betydningsfullt. Dette samsvarer dels med *Eksistens*’ fremstilling, selv om det her refereres til pudsja: *“Felles gudstjeneste i tempelet er ikke viktigere enn pudsjaen som utføres i hjemmet”*.

Nelani forklarer at mangel på tid gjør at besøk i tempelet ofte blir nedprioritert. Hun påpeker imidlertid at det er godt å være i tempelet: *“(...) det jeg liker ved tempelet er at hvis du først har behov, så gir det deg en indre ro og fred”*. At Nelani nevner “det indre” kan indikere at hennes personlige opplevelse av ritualene hun utfører i tempelet er viktigere enn ritualene i seg selv. Hun markerer likevel at hun synes det er viktig at hun har mulighet til å dra i tempelet når hun ønsker det.

Også Sabitha sier at hun ikke har behov for å gå i tempelet så ofte, så lenge hun kan be hver dag. Pavinika påpeker det samme når hun sier at hun synes at det å be er tilstrekkelig for å komme nærme Gud. Hun markerer videre betydningen av bønnerommet: *“Det jeg tenker er at de gudene du ser når du drar til tempelet, det er de samme gudene som du ser i bønnerommet”*.

I likhet med Ansh indikerer hun med dette at det å være i bønnerommet i hjemmet, er som å være i et tempel. At tempelet har liten betydning i ungdommenes hverdag gjenspeiles også i Sabithas fremstilling:

Altså, vi drar jo til nyttår, til helligdager, bursdag og sånt, men det er kanskje litt... Det er ikke så... Vi går når vi liksom vil og når vi føler for troen. For meg er det sånn at jeg trenger (...) ikke å gå til tempelet å be hver dag, men så lenge jeg har Gud i... Så lenge jeg tror på Gud og har Gud i hjertet, så fungerer det fint.

Dette gir nok en gang inntrykk av at Sabitha har en personlig tilnærming til troen sin.

Ifølge Nelani er en av årsakene til at tilbedelsen i tempelet ikke oppleves som viktig i hverdagen at ungdommene ikke forstår alt prestene gjør og hvilken betydning de religiøse handlingene de utfører har. Hun sier at: *“(...) det er litt dumt føler jeg... At du ikke kan få svar på sånne ting med en gang. Det er mer sånn at du må søke det selv”*.

Ungdommene trekker imidlertid frem at de var mer i tempelet da de var yngre, men at de nå har mindre tid fordi de prioriterer andre ting. Sabitha sier for eksempel at *“(...) nå er det jo mange andre prioriteter man tar som skole, fester, venner. Så jeg tror.. Jeg føler at tempel og religiøs tro har nesten kommet som andreprioritet”*. Hun understreker imidlertid at hun ber hver morgen, når hun kommer til skolen, når hun går hjem fra skolen og hver kveld. Når jeg spør hvordan bønnen foregår, forteller hun at hun i bønn gjerne ber om helt hverdagslige ting,

og at bønnen kan utføres hvor som helst, men aller helst i bønnerommet. Hun påpeker samtidig at det er viktig å gi noe tilbake til Gud. For eksempel bestemte hun seg nylig for å takke Gud ved å bli vegetarianer hver fredag:

For meg så var det sånn at jeg hadde bedd om noe, og hvis jeg hadde fått det, så skulle jeg gjøre det (...). For altså, jeg klarer ikke å gi slipp på kjøtt, så det var (...) stort for meg at jeg skulle gi slipp på kjøtt. Så da tenker jeg, hvis du hjelper meg med dette her, så skal jeg gi slipp på kjøtt hver fredag.

Dette er kanskje et uttrykk for en personliggjort sammenheng mellom gudstro og livsførsel.

4.4.2 Pudsja

Pudsja-ritualet fremstilles som det viktigste aspektet i tilbedelsen av gudene. I *I samme verden* står det at: “Viktigst er tilbedelse av gudene gjennom pudsja-ritualet” (s. 217). Ritualet har også fått en sentral plass i *Tro og tanke* der det beskrives i avsnittet “Tilbedelse i tempelet”. Her forklares det at pudsja-ritualet inneholder bønner, sanger og skriftlesninger, og at det gis ofringer til gudene. På *Eksistens*’ nettressurs nevnes pudsja-ritualet i flere avsnitt. Under overskriften “Hensikten med pudsja” står det:

Noen bruker pudsjaen for å be om tjenester fra gudene, og noen lover å utføre en pudsja dersom gudene oppfyller ønskene deres. Det viktigste for hinduene er likevel tilbedelsen. Pudsjaen gjøres for å vise gudene ære. Ritualet likner på den oppmerksomheten en viser en gjest som kommer på besøk, særlig en gjest som står høyt på samfunnsstigen.

Selv om ungdommenes utsagn ikke gir en dekkende innenfrabeskrivelse av hvordan tilbedelse og pudsja foregår, har de noen tanker om tema. For eksempel forteller de at pudsja-ritualet er noe de utfører i overgangsritualer og ved spesielle anledninger. Nelani meddeler at hun utfører pudsja på helligdager og på dødsdager. Hun forteller videre at hele familien er samlet når noen har dødd, og at bønner om at personen er på et fredelig sted og har funnet plassen sin utgjør en viktig del av ritualet. For ungdommene er altså pudsja knyttet til begivenheter av særskilt betydning. Ritualet kan derfor synes å ha en karakter som skiller seg fra den daglige bønnen.

4.4.3 Høytiders betydning for sosialt fellesskap

Tro og tanke beskriver høytidene som en viktig del av den rituelle dimensjonen, og boken forteller at hinduismen har svært mange høytider. Av disse beskrives *Divali*, *Holi* og *Kumbh Mela*. I samme verden forteller kort og generelt om festivalfeiring, og som nevnt i forrige hovedavsnitt illustreres festivaler i bilder. *Eksistens* forteller at “*Mange av høytidene og festene i hinduismen er knyttet til lokale guddommer i den enkelte byen eller landsbyen. Andre høytider er knyttet til årets gang, og de følger gjerne måneåret*”. Deretter beskrives *Holi*, feiringen av gudinnen Kali, *Divali* og *Pongalfesten*. Filmen om *Divali* gir videre et innenfrablikk på hvordan festivalen feires i et av hindutemplene i Oslo, og vi får et innblikk i festivalens fellesskapsaspekt. Ifølge filmen må ikke hinduer gå i tempelet hver dag, men den forteller at de ved store anledninger gjerne kommer til tempelet på grunn av det sosiale aspektet ved feiringene.

Også ungdommenes beskrivelse av festivalfeiringene understreker festivalenes fellesskapsdimensjon. Ifølge Sabitha kommer det religiøse i annen rekke under festivalfeiringene. Som eksempel forteller hun at hun ikke først og fremst er opptatt av Gud og det religiøse under tolvdagarsfeiringen: “*Men det som er litt morsomt også egentlig, er at i de tolv dagene, så har jeg egentlig ikke Gud når jeg går dit*”. Hamshika forteller at det under festivaldager også kommer kristne for å feire sammen med dem. Nelani understreker at: “*Ja, mange kommer fordi det er koselig. Det er en fin feiring*”. Pavinika tror at en av årsakene til at personer fra andre trossamfunn kommer er at “*Det er jo liksom morsomt å lære. Det er jo morsomt å se hvordan andre religioner feirer sine festivaler*”.

Ungdommene forteller videre at de opplever julen som en viktig høytid. De feirer jul fordi de erfarer det som en koselig begivenhet, og de forteller at de også går i kirken i julen. Da jeg spør hvorfor, forteller Nelani at “*Det er bare å gå og være med. Man lærer jo noe nytt, ikke sant. [...]. (...) det er en del av kulturen at vi blander sammen og sånn*”. Hamshika forklarer det slik: “*Så det er på en måte respekten. Så det betyr ikke at vi sier bare: “Ah, de er kristne, eller de er muslimer”. Det er Gud, ikke sant. Og vi tenker på så mange guder, så hvorfor ikke Jesus? Det er jo bare én til*”.

I intervjuet forsøkte jeg også å trekke frem *Vognfesten*, *Divali*, og *Kumbha Mela*-festivalen, men ungdommene fortalte at disse festivalene ikke er spesielt viktige for dem.

Opplevelsesdimensjonen kom derfor ikke frem når de beskriver disse festivalene i intervjuet.

4.5 Materielle og estetiske uttrykk

4.5.1 Kunst, dans og musikk

I presentasjonen av materielle og estetiske uttrykk forteller *I samme verden* om fremstillinger av gudene og om utformingen av tempelet. Det påpekes at hinduismen rommer “*en rikdom av ulike estetiske uttrykk*” (s. 211), og at denne kunsten først og fremst handler om fremstillinger av gudene. Tempelets utforming beskrives i ett avsnitt og illustreres med et fotografi av et tempel i Tamil Nadu i India, sammen med en plantegning som beskriver utformingen av et nordindisk tempel. I *Tro og tanke* beskrives ikke dette emnet i en egen del, men underkapittelet “Gudene i hinduismen” inneholder illustrasjoner av mange av de mest sentrale gudene, slik at leseren får et inntrykk av hvordan de fremstilles. Boken har også bilder av hindutempler i henholdsvis Khajuraho i Nord-India og av Neasden i London. Kapittelets siste side inneholder også en bildetolkningsoppgave som åpner for utforskning av et bilde av guden Krishna. I underkapittelet “Tilbedelse i hverdagen” får vi et inntrykk av betydningen av tempelets utforming. *Eksistens* fremstiller materielle og estetiske uttrykk under hovedavsnittet “Kunst”. Her er det særlig fokus på symbolikken knyttet til tempelets arkitektur.

Ungdommenes gir ingen perspektiver på kunst slik det fremstilles i lærebøkene, men de gir oss i stedet et innenfrablikk på hvordan de har brukt kunstneriske uttrykk som musikk og dans i sin trospraksis. Dette er spesielt interessant fordi betydning av disse kunstuttrykkene ikke berøres i lærebøkene. Perspektivene kom frem i intervjuets åpningsdel, da jeg spurte hva hinduisme betyr i ungdommenes hverdag.

Ungdommene forteller at dans og musikk var spesielt viktige for dem i barndommen, og at religiøse historier gjerne uttrykkes gjennom musikk og dans. Hamshika forteller følgende om kulturell dans:

Det er jo opprinnelig fra India og det er jo typisk hinduismen, så det er en typisk klassisk dans bare den er... Når man danser så er det sånne historier.

Du danser for Shiva for eksempel. Han er også danseguden i hinduismen.

Sabitha sier at mange hinduer kan sanger som forteller historier om gudene. Når jeg spør om det er noen religiøse sanger som er spesielt viktige, forteller de at de fleste kan de helt grunnleggende “Thevarane”, men at de har vanskeligheter med å forstå hva det synges om. Disse er derfor viktigere i tempelet og ikke en del av ungdommenes trospraksis i hverdagen.

Ifølge ungdommene er aktiviteter som dans og musikk spesielt viktige for å komme i kontakt med røttene. Sabitha sier for eksempel:

Jeg husker også at jeg var sånn skikkelig imot (...) Jeg var ikke religiøs i det hele tatt, og jeg var litt sånn: “Nei, jeg er ikke tamiler” og sånn. Men så sa foreldrene mine; “Ja, du skal begynne på dans for å få inn arven og begynne... For å skjønne hvor du kommer fra” og alt det der. Og jeg bare: “Nei, jeg vil ikke”. Og hver gang de skulle ta på meg (...) kulturelle klær, så kastet jeg det vekk (...) Men nå er jeg mer... Jeg vil lære mer om hinduismen. Jeg føler jeg har lite kunnskap om hvor jeg egentlig kommer fra. Så det er egentlig ganske bra at vi har dans og musikk og ulik teori i kurs og sånn fordi jeg kommer mer i kontakt med røttene.

Hun gir altså uttrykk for at det har vært særlig viktig for foreldrene hennes at hun lærer mer om troen sin. Nelani forklarer at: “De vil ikke at kulturen skal forsvinne. For selv om de ikke fikk den sjansen på grunn av krig og ulykke, så skal ikke vi glemme det (...)”.

Nelani forteller imidlertid at “når du blir eldre så får du ikke tid til sånn”, men hun understreker at hun lærte mye om hinduismen gjennom slike aktiviteter som yngre. Hun markerer imidlertid at hun som liten var mer opptatt av et annet aspekt ved hinduismen:

Jeg tenkte ikke så veldig religiøs, men mer sånn: “Åh, hva lærer jeg nå? Er det en ny historie nå?” ikke sant. Jeg tenkte sånn som liten. Men nå som eldre... I det multikulturelle samfunn... Du vil på en måte ha noe som er særegent, noe som er mitt.

Nelani gir derfor uttrykk for å ha blitt mer opptatt av det religiøse aspektet ettersom hun har blitt eldre, men sett i lys av sitatet over kan dette kanskje være fordi hun ønsker å ha noe som skiller henne ut i dagens multikulturelle Norge.

4.6 Fortellingsaspektet

4.6.1 Hellige skrifter

Tro og tanke gir en generell introduksjon til hinduismens hellige skrifter, før den forteller om vedalitteraturen og *Mahabharata*, *Ramayane* og *Puranaene*. Det understrekes at det kun er de

viktigste verkene som er tatt med, og at navnene på de mest sentrale enkeltskriftene ikke er ført opp. I samme verden skiller mellom de åpenbarte tekstene: *Veda* og *De menneskeskaptene tekstene* som består av lovtekster, fortellinger om gudene og grunnlagstekster for forskjellige tankesystemer (s. 223). Her nevnes *Purana-tekstene*, *Ramayana*, *Mahabarata* og herunder *Bhagavadgita*. Boken forklarer at “Mange vanlige hinduer har ikke hatt mulighet til å lese de hellige tekstene, og fra gammelt av var dette først og fremst forbeholdt prestene. Det har derfor vært i tempelet at mange hinduer får høre tekstene”(s. 221). På Eksistens’ nettside beskrives vedalitteraturen, og herunder *De fire vedaene*, *Bramanaene* og *Upanishadene*. Det står også kort om *Dharmashastra*, *Puranaene*, samt *Ramayana*, *Mahabharata* og *Bagavadgita*.

Når jeg spør ungdommen om det er noen tekster som er spesielt viktige for dem, svarer de at de ikke har lest noen tekster selv, men at de gjerne ønsker å lese enkelte tekster som for eksempel *Baghavadvita*. De forteller imidlertid at dette hadde vært lettere dersom de var oversatt til norsk, fordi de synes det er vanskelig å lese på engelsk. Sabitha, for eksempel, sier at “Jeg skulle ønske det fantes norske tekster sånn at det er lettere tilgjengelig”.

De forteller at historiene om gudene har blitt fortalt av foreldre, gjennom musikk- og dansekurs og på tamilskolen, men at de altså ikke har kjennskap til selve kildene. Pavinika forteller at familien hennes ikke har hellige tekster i bønnerommet. Tekstene i seg selv anses derfor ikke som inspirasjonskilder; det er gudehistorier fortalt av foreldre og gjennom musikk og dans som er inspirasjonskilder – noe å se opp til og følge.

Sabitha uttrykker derfor et ønske om mer grundige skolebøker, da hun anser religionsundervisningen i skolen som en viktig kilde til kunnskap om hinduismen:

Jeg synes egentlig at skolebøkene skal være litt mer grundige, fordi jeg lærer jo hinduisme... Altså første gang jeg begynte å skjønne en del, det var jo fra skolen. Og det som sitter igjen er jo mye fra skolen. Og litt sånn fra dans og sånn da.

Også Pavinika forteller at hun lærte om hinduismen på skolen, og da spesielt det grunnleggende. I tillegg bruker hun Youtube for å se på fortellinger. Hamshika synes filmatiseringer av *Mahabarata* er viktigst, i tillegg til fortellinger fra faren. Nelani og Sabitha forteller at de også har lært om hinduismen ved å se på *Mahabarata*-filmer. Dette var noe de hadde spesielt glede av som barn. Nelani markerer også at hun har lært av foreldre, spesielt av

far som refererer til bøker og fortellinger. Hun sier at hun også har lært en del på skolen, men påpeker at det er mye i lærebøkene som hun ikke kjenner seg igjen i. Sabitha bekrefter at også hun lærte om hinduismen gjennom dans og musikk og skole, og også litt gjennom filmer.

Ungdommen er opptatt av å understreke at de ser på tekstene som symbolske. Pavinika forklarer at *“Det er mye fantasi. Det er ikke så mye med virkeligheten”*.

Nelani sier videre at

Det er mer det du skal lære av det, ikke sant. Moralen og sånn. Og det er morsommere hvis du forteller det via sånne historier, enn at du på en måte “sånn og sånn må du være, sånn og sånn er det”. Men folk kjenner seg lettere igjen hvis det går som en historie.

Vi ser altså at Nelani oppfatter historier om gudene som billedlige fremstillinger som gir lærdom til mennesker – ikke som bokstavelige fortellinger. Dette er et poeng som ikke behandles i lærebøkene, hvor det fortelles om bøkene i et historisk utenfraperspektiv.

Eksistens’ nettressurs forteller imidlertid at mange av bøkene fungerer som rettleidninger til mennesker, men det gis ingen eksempler på hvilken rolle fortellinger om gudene har i disse rettleidningene:

Dharmashastra er fellesbetegnelsen på en rekke bøker som veileder i rett levevis. De inneholder mange regler for bestemte situasjoner i livet og forskrifter om forholdet mellom kastene. Det mest berømte av disse skriftene er Manus lover, en lovbok som guden Brahma dikterte til det første mennesket, Manu.

4.8 Andre temaer

Ungdommene reflekterer også over temaer som ikke behandles i lærebøkene. Jeg har her valgt å fokusere på temaer som skilte seg ut ved at de opptok mye tid i intervjuet, eller som åpenbart engasjerte ungdommene.

4.8.1 Mangelfull kunnskap

Som nevnt uttrykte ungdommene i flere deler av intervjuet at de har mangelfull kunnskap om hinduisme. De fortalte at du som hindu må søke kunnskapen selv, blant annet fordi tekster er vanskelig å lese, i tillegg til at det ikke finnes tilbud for ungdom hvor de kan stille spørsmål om ting de lurer på. Dette uttrykkes av alle ungdommene, og illustreres spesielt godt i følgende sitat av Sabitha:

[...] Jeg har sett at for flere religioner så har de sånn forum og sånn facebook og sånn... Så jeg er medlem av sånne ting hvor muslimer kan spørre spørsmål om hvorfor... Også gir de svar med kilde". Så jeg synes kanskje vi hinduister også burde ha en eller annen sånn side [...].

Også Pavinika ser hinduismens mangel på klare kilder til islam: *"Og hvis du ser på islam så er det sånn at de følger Koranen til punkt og prikke. Og hva er det vi skal følge? Vi har jo (...) ikke noen spesielle bøker som vi må følge".*

De fastslår at kildene i kristendommen og spesielt islam er tydelige, og de uttrykker at de ønsker mer klar og tydelig informasjon om hva hinduismen er, i tillegg til norske oversettelser av hellige skriftkilder som beskrevet i forrige underkapittel.

Nelani påpeker at hun som liten var mer opptatt av de spennende historiene – ikke selve betydningen av dem, men at hun har blitt mer interessert i hva de betyr med alderen. Hun forteller videre at *"Du lærer sånn generelt om hinduismen som har med sånne ting som respekt å gjøre... Utenom det så har du jo ikke noe fast holdepunkt i starten som liten tenker jeg. Det er noe du lærer mer av som eldre".*

Ungdommene poengterer imidlertid at de kan lære i tempelet, men at de synes det er vanskelig å forstå hva prestene sier. Nelani forteller at hun synes det er dumt at prestene ikke forklarer hva de gjør: *"Også er det jo sånn at det er prestene som vet mest, men prestene er ikke sånn at de sitter og forklarer. Noen prester gjør det, det har jeg merket, mens noen er mer sånn... De gjør det de skal og så that's it".*

Dette tydeliggjør at ungdommene søker konkret kunnskap og konkrete læresetninger som kan hjelpe dem til å forstå hinduismens kjernepunkter og hva de forskjellige ritualene betyr.

4.8.2 Hinduismens åpenhet

Ungdommene understreker at grunnen til at de har lite kunnskap om hinduisme, slik religionen beskrives i de hinduistiske kildene, er knyttet til hinduismens åpenhet. Nelani forteller at

[...] jeg tenker at vi ikke er en bokreligion som er veldig streng og sånn og sånn må du gjøre. Så det er på en måte... Vi er litt mer fri. Det er også en grunn til at hinduismen er veldig vanskelig å forklare og forstå.

Dette synet bekreftes av de andre ungdommene, og uttrykkes tydelig i følgende sitat av Sabitha: *“Men det jeg liker med hinduismen er at du ikke blir... Du holder ikke tilbake fordi religionen ikke tillater deg det. Jeg føler at hinduismen er en ganske fritt... Eller, det er en ganske fri religion da”*. Hamshika poengterer at dette er fordi hinduismen er en svært gammel og omfattende religion, og at det derfor er vanskelig å trekke ut essensen av den. De synes derfor det er få ting som står i konflikt med troen fordi de ikke opplever at hinduismen har spesifikke regler som forteller akkurat hvordan du skal handle.

Ungdommene uttrykker likevel, som vi har sett, et ønske om å lære mer om hinduisme – og de er særlig opptatt av å fremheve at de vil ha mer kunnskap om røttene sine. Sabitha forteller videre at heller ikke foreldre har så mye kunnskap og at de derfor ikke får begrunnelser for hvorfor de utfører hinduistiske ritualer.

Hinduismens åpenhet er imidlertid ikke bare noe som hindrer muligheten til å tilegne seg klar og tydelig kunnskap om hinduismen. Åpenhet, ifølge ungdommene, er også knyttet til åpenhet til andre religioner. Sabitha sier at *“Vi bryr oss ikke om at det er kristne eller muslimer, det er Gud”*. Nelani forteller at hun synes det er fint å ta del i andre religioner for å lære: *“Og jeg tenker at det er fint å ta del i andre religioner fordi du lærer noe nytt. Det er jo det også, å skape toleranse og lære noe nytt”*. Dette gir oss inntrykk av at Nelani setter pris på å kunne ta del i og lære mer om andre religioner.

4.8.3 Foreldres betydning

Ungdommene refererer stadig til at foreldrene deres er opptatt å bevare tamilsk kultur. Når vi samtaler om dans og musikk sier Hamshika: *“Altså foreldrene våre lærte aldri de*

instrumentene... Så med en gang så sier de at vi kan få lære veenaa og fiolin... Ja, “du må lære å spille og danse”. Nelani forteller at dette er fordi foreldrene er opptatt av å bevare kulturen sin: «Ja, de vil ikke at kulturen skal forsvinne. For selv om de ikke fikk den sjansen på grunn av krig og ulykke, så skal ikke vi glemme det på en måte”.

De forteller også at foreldrene er en viktig kilde til kunnskap om gudene fordi de fortalte mange historier om gudene da jentene var yngre. Samtidig erklærer de at foreldrene ikke alltid har svar på det de lurer på om hinduisme. Nelani understreker:

Men det er jo litt vanskelig også, for foreldrene våres fordi de er ikke... Altså de har ikke så mye kunnskap om det heller, så hvis jeg liksom spør: “Hvorfor gjør vi det, hvorfor gjør vi det?”, så er det sånn... “Eh”... Noe vet de jo, men ikke alt kan de svare på, så det er jo vanskelig å liksom skjønne hvorfor vi gjør det vi gjør.

Pavinika mener at dette er fordi *“Foreldrene våre er heller ikke sånn skikkelig religiøse. De er ikke strenge på sånn: “Du skal faste” eller noe. Hvis du vil, gjør det, hvis ikke er det greit det også”.*

En årsak til at ungdommenes foreldre ikke alltid har tydelige svar kan være at det i et hinduistisk perspektiv kreves at man skal ta ting for gitt (Gupta, 2006, s. 135). Dette indikerer at ungdommene har en annen tilnærming til tro enn foreldrene sine, fordi de er mer opptatt av å lete etter klare svar. Jeg vil komme nærmere inn på dette i avhandlingens drøftingskapittel.

4.9 Lærebøker

I den siste delen av intervjuet ble temaer knyttet til læreverkene tatt opp. Jeg gav ungdommene en oversikt over kapitteloverskriftene i bøkene og ba dem om å reflektere rundt disse. I denne delen av intervjuet engasjerte Nelani seg mer enn de andre, trolig fordi hun nettopp hadde lest om hinduisme i *I samme verden* i religionsundervisningen. Jeg har valgt å organisere ungdommenes refleksjoner i to hovedavsnitt: “Kastesystem og kjønnsroller” og “Mer fokus på mangfold”.

4.9.1 Kastesystem og kjønnsroller

Av temaene som ble drøftet tok ungdommenes refleksjoner omkring kastesystemet opp en del tid i intervjuet. De forteller at de synes at kastesystemet må knyttes tydeligere til kultur fordi det ikke bare er hinduer som har kastesystem, men også muslimske kulturer. De sier også at de ikke opplever at kastesystemet har noe med religionen deres å gjøre slik de forstår den.

Nelani understreker at “[...] *det er ikke det foreldrene våre lærer oss om. Man blir så irritert fordi det ikke er det religionen min representerer*”. Nelani forteller videre at hun opplevde at kastesystemet ble fokuspunkt blant klassekamerater da de lærte om hinduisme, og at de spurte henne hvilken kaste hun er i. Bøkenes fokus på kastesystemet erfarer hun med andre ord som svært negativt, fordi hun mener det setter religionen i et dårlig og feilaktig lys.

Det kommer også tydelig frem at ungdommene har lite kunnskap om kastesystemet. Dette kan indikere at kastesystemet heller ikke er viktig for ungdommenes foreldre. Sabitha sier for eksempel at “*Jeg tror at jeg har lest at folk i de forskjellige kastene praktiserer hinduismen på forskjellige måter*”. Nelani svarer at “*Det gjelder i hvert fall ikke for oss*”. Hamshika understreker deretter at “*Jeg tror ikke broren min vet hva kastesystemet er engang*”. Pavinika poengterer imidlertid at hun tror at kastesystemet er utbredt på Sri Lanka, men at det ikke er viktig i Norge.

Tro og tanke viser til *Rig Veda* i beskrivelsen av kastesystemet i hovedavsnittet “Klasser og kaster i det hinduistiske samfunnet”. Her forklares det at kaster er sosiale grupper som er regulert av regler som blant annet bestemmer hvem man kan gifte seg med. Det understrekes samtidig at det i dagens India er forbudt å diskriminere på grunnlag av klasse- eller kastetilhørighet, og at systemet er under press på grunn av urbanisering og andre sosiale endringer (s. 76-77).

I samme verden forteller at hinduismen er preget av hierarkisk tenkning og at noen mennesker blir ansett for å være renere enn andre. Det understrekes imidlertid også at det i dagens India er forbudt å diskriminere på grunnlag av kaste, men at det fortsatt skjer i praksis. Videre viser boken til dalitenes vanskelige situasjon, og den forteller at mange daliter har konvertert eller blitt sekulære, mens andre har rettet fokus på hengivelsens vei som åpen for alle (s. 208).

Som *Tro og tanke* refererer *Eksistens* til *vedahymnen* som forteller om hvordan menneskene ble skapt av kroppen til et urmenneske, og at dette er grunnlaget for det indiske kastesystemet. I den videre fremstillingen beskriver boken kastesystemet i fortid: “*Prestene stod alltid øverst*

i det indiske standssystemet, høyere enn fyrstene, de verdslige herskerne. Det var prestene som kjente de vediske hymnene som enda ikke var nedskrevet [...]” (s. 42). På Eksistens’ nettsider beskrives kastesystemet i nåtid:

Et skille mellom arierne og de erobrede i Indusdalen kan vi trolig fortsatt se spor av i kastesystemet. Menneskene er delt i fire grupper. I en av vedahymnene lærer vi at menneskene ble skapt av kroppen til et urmenneske [...]. Øverst i religiøs og rituell renhet står prestene (braminene), og deretter kommer krigerne, nedenfor dem handelsmenn og landeiere og nederst arbeidere og slaver som skal være tjenere for de øverste gruppene. Det er mye som tyder på at de som opprinnelig stod nederst var urbefolkningen, som ble undertrykt av arierne.

Utover står det lite om kastesystemet i dagens India, annet enn at Gandhi avviste kastesystemet, og at det er i dag er forbudt å diskriminere på bakgrunn av religion, rase, kaste og kjønn.

Vi ser at læreverkene viser til kastesystemet som en del av hinduismen, selv om de understreker at systemet er under press. Det beskrives følgelig ikke som en fremtredende del av religiøs praksis, men fremstillingene gir oss tydelig inntrykk av at hinduismen er preget av hierarkisk og tradisjonell tenkning. Vi kan derfor si at ungdommenes kritikk treffer bøkene, fordi fremstillingene av kastesystemet bidrar til å sette hinduismen i et negativt lys.

Nelani markerer at også at bøkene, når de fokuserer på kjønn og kjønnsroller, bør presisere tydeligere at kvinner har en viktig rolle i hinduismen, spesielt i ritualer. Hun forteller blant annet at “*Mor blir satt først [...] fordi det er hun som på en måte føder deg og bærer deg i ni måneder. Hun gir liv og næringen du trenger [...]*”.

Hamsika forteller om kvinnens viktige rolle gjennom en historie om en gang hun og familien var i tempelet:

Det var en gang i tempelet, så spurte de, ”hvem ber dere først [til]”, ikke sant. Og vanligvis i tempelet... Altså broren min skjønte ikke det, så han tenkte at det er Ganesha. For når man er i tempelet, så er det Ganesha man ber først uansett. Han tolket det på den måten, ikke sant. Men så var spørsmålet:

"Hvem ber dere først?", ikke "Hvilken gud ber dere først?". Og da er det selvfølgelig mor og far. Og faktisk da, så blir mor alltid satt først.

Vi får en alternativ utenfrafremstilling på dette i *I samme verden* som forteller at:

"Tradisjonelt er tanken om kvinnes underdanighet svært utbredt. Mannens rolle i de høyere klassene har ideelt sett vært å følge de fire livsstadier: få opplæring i religionen, være familieforsørger og så legge ut på vandring for å søke frigjøring. Kvinnen har vært hustru og mor" (s. 225).

Samtidig poengteres det at

[...]. Det kvinnelige har likevel en viktig plass i hinduismen. En rekke gudinner blir tilbedt, oftest som koner og mødre [...]. Og i familien er det gjerne mor som står for pudsjaritualet om morgenen og sørger for overgangsritualer knyttet til barnas oppvekst (s. 225).

Også *Tro og tanke* beskriver at det er et tydelig skille mellom kvinner og menn i hinduismen, blant annet fordi det er vanskeligere for kvinner å bli frelst. Men også hinduistiske gudinner roller som forbilder understrekes:

Hinduistiske kvinner har også en rekke gudinner som gir dem kvinnelige forbilder. Noen av disse kvinnene er gift og danner modeller for den gifte kvinnen og familielivet [...]. Andre er mer uavhengige og står ofte fram alene med styrke og handlekraft [...].

På *Eksistens'* nettressurs fortelles det om mangfoldet når det gjelder kvinners rolle. Det forklares at menn står over kvinner, og at kvinner etter puberteten blir sett på som mindre rene enn menn, særlig under menstruasjon og fødsel. Det er også gjort forsøk på å stille kvinners rolle i et positivt lys:

Noe av det som særpreger hinduismen, er – som vi har sett i avsnittet om Lære – mangfoldet av kvinnelige guddommer. At dette ikke bare er en understrekning av kvinnes store ansvar for kulten, er det faktum at en av Indias feministiske bevegelser kaller seg "Kali for kvinner". Hinduismens kvinner kan med andre ord fungere som rollemodeller også for kvinner i det moderne samfunnet.

Vi får inntrykk av at ungdommene ikke synes at bøkene vektlegger kvinnens rolle på korrekt måte, selv om bøkene også har forsøkt å sette kvinnens rolle i et positivt lys. Årsaker til dette kan være at informasjonen de har fått på skolen likevel står i kontrast til det de opplever i hjemmet, eller at de opplever at undervisningen om hinduisme først og fremst fokuserer på hinduismens kvinnesyn i negativ forstand.

4.9.2 Mer fokus på mangfold

Omtale av hinduismens mangfold fikk en sentral plass i intervjuet. Ungdommene påpeker at det er hinduisme slik religionen kommer til uttrykk i Nord-India som har fått mest plass i bøkene, og følgelig mest oppmerksomhet i religionsundervisningen. De mener at dette kan være problematisk da hinduismen er en mangfoldig religion med svært mange trosretninger og grader av tilhørighet. Nelani sier for eksempel at:

(...) jeg er ofte veldig uenig i læreboka fordi mye er ganske feil. Også sier de ting som kanskje gjelder for nord-indere. Og en annen ting er at jeg gikk i klasse med en som var brahmin. Han var prestegutt og han var nord-inder, og du kan jo tenke deg at vi er jo ganske forskjellige... Kanskje litt som katolikker og protestanter. Det er litt sånn forskjellen er. Men vi begge var klar over at vi er uenig over mye som står i boka generelt. [...] Du må jo gjøre research hvor du spør oss. Vi er jo den sikre kilden.

Nelani mener altså at det viktig å få frem de store forskjellene i hinduismen, ikke bare fordi nordindere og sørindere praktiserer hinduisme forskjellig, men også fordi hinduisme er mangfoldig innad i de forskjellige retningene. Dette, sier Nelani, kan danne grunnlag for forståelse for at hinduismen er så heterogen. Nelani sier også direkte at hun savner innenfraperspektiver: “[...] i boka så får vi bare utenforståendes perspektiv. Siden du får det fra oss, så får du en helt annen vinkling. Så det er viktig å kombinere det. For da får du et bedre og mer riktig bilde”.

Ungdommene uttrykker også gjentatte ganger at det bør rettes mer fokus på “det grunnleggende”, og de poengterer at de synes at gudene og forklaringer på hvordan hinduismen oppstod bør få mer plass. Et av problemene er ifølge Nelani at hinduismen ikke har noen tydelige sentrale trekk, og hun sier at det som står under “Sentrale trekk” i *I samme*

verden “Ikke er sentrale for meg i hvert fall”. Pavinika og Sabitha forteller imidlertid at de synes at tilbedelse i hverdagen er et viktig grunnleggende trekk ved hinduismen. (...).

Pavinika trekker også frem karma: “Karma er jo veldig sentralt. Men mest her og nå”. Dette sammenfaller altså med det ungdommene fortalte tidligere i intervjuet da jeg spurte de om hva de tenker om det som skjer etter døden.

Nelani understreker igjen at

Man må jo få frem flere perspektiver, for da skjønner man at hinduismen ikke er så helhetlig som man tror. Og da drar du det ut av mening, også blir det annerledes. Og når du ser på bildene i bøkene, for eksempel det der, så ser det ut som om det bare er noen galninger som sitter der. De får ikke noen god forklaring.

Her peker Nelani på bildet av hellige menn i *I samme verden* som kaster seg ut i vannet under Kumbha Mela-festivalen på side 219.

Vektlegging av hinduismens mangfold kommer også til uttrykk når ungdommene snakker om pilegrimsreiser. Hamshika sier:

Og det er så viktig å få frem at det ikke bare er til Ganges (...). Det finnes så mange templer og steder vi kan dra til. Men India blir jo kalt det hellige landet og det er så mange templer der. Så for meg gir det ikke mening å si at det ene er helligere enn det andre.

Dette står i kontrast til *I samme verdens* fremstilling på side 218-220, hvor pilegrimsreiser knyttes til India: “Hele India består av et nett av hellige steder, hellige byer og hellige landskaper, som fjell, elver og skoger”.

Når jeg spør ungdommene om det er temaer i bøkene som de mener at ikke er viktige, understreker de, som tidligere i intervjuet, at det ikke er frigjøringen som er viktig, men livet “her og nå”. Nelani trekker også frem at de ulike frelsesveiene, slik de presenteres i bøkene ikke er relevante for henne. Dette er nok et punkt som ble nevnt tidligere i intervjuet. Også Hamshika erindrer at hun ble “overrasket” da hun leste om dette i religionstimen. Dette indikerer igjen at lærebokpresentasjonene har et annet fokus enn det ungdommene har lært i hjemmekonteksten og gjennom andre religiøse og kulturelle aktiviteter.

4.10 Oppsummering

Vi har sett at læreverkene har overlappende fokus i stoffet om hinduisme, og at lærestoffet i mange tilfeller skiller seg fra ungdommenes fokus. De mest fremtredende forskjellene er at ungdommene ikke bruker religionsvitenskapelige begreper slik læreverkene gjør, og at ungdommene ser ut til å ha en mer personlig tilnærming til hinduismen enn fremstillingene som kommer til uttrykk i læreverkene. Handlingselementene i hinduismen har således mindre betydning for ungdommene enn læreverkene gir inntrykk av at de har for hinduer generelt. Vi har også sett at ungdommenes trosforståelse og trospraksis ikke bygger på religiøse skriftkilder, men på kunnskap fra foreldre, gjennom dans, musikk og film, i tempelet, på tamilske og norske skoler. Et annet fremtredende trekk er at ungdommene gir uttrykk for å ha et svært inkluderende og overskridende holdning til andre religiøse tradisjoner. Dette er et perspektiv som ikke behandles i læreverkene. Til slutt har vi sett at ungdommene mener at læreverkene har feil fokus i fremstillingene av kastesystemet og kjønnsroller, og at læreverkene ikke får frem de store forskjellene innad i hinduismen. Jeg vil ta med meg disse hovedpunktene over i drøftingen.

5 Drøfting

Følgende problemstilling har ligget til grunn for oppgaven: **Hva er forholdet mellom hvordan norske læreverk fremstiller hinduisme og hvordan unge norsk-tamilske hinduer forstår og uttrykker troen sin?** Jeg vil i denne delen gi et svar på problemstillingen i lys av det empiriske materialet og perspektiver fra teori og tidligere forskning.

Jeg vil åpne med en presentasjon av undersøkelsens funn, før jeg knytter noen av disse funnene til tidligere forskning og oppgavens teoretiske innfallsvinkel. I kapittelets avslutning vil jeg drøfte religion- og etikkfaget i lys av nye perspektiver på bakgrunn av ungdommenes erfaringer, meninger og refleksjoner. Som det fremgår i analysekapittelet trekkes et mangfold av perspektiver frem av ungdommene. Jeg tar derfor ikke med alt som kommer frem i det empiriske tilfanget, men jeg vektlegger de tydeligste trekkene.

5.1 Hinduisme i lærebøkene

Vi har sett at norsk offentlig skoledebatt i senere år har rettet mer fokus på identitetsmangfold. For eksempel understrekes det i Læreplanverket for kunnskapsløftet at *“For å utvikle elevens kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at eleven får kunnskaper om ulike kulturer og erfaringer med et bredt spekter av uttrykksformer”* (2006, s. 32). Dette begrunnes i at dagens samfunn er mer preget av etisk- og religiøs pluralisme enn tidligere, og at ungdom derfor ikke er “låst fast” i én identitet.

I lys av dette perspektivet kan vi stille spørsmål ved om pensum gir mulighet til å utvikle forståelse for pluraliteten innad i hinduismen, og om pensum gir et dekkende og riktig bilde av religioners rolle som identitetsmarkører. Ungdommenes refleksjoner, meninger og perspektiver omkring egen tro og læreverkene kan tyde på at dette ikke er tilfelle.

Vi har sett at lærebøkene har overlappende innfallsvinkler til stoffet om hinduisme fordi samtlige tar utgangspunkt i Smarts dimensjoner. Det er derfor de samme hovedpunktene som beskrives i alle presentasjonene. Religionen fremstilles med klare og tydelige gjenkjennelsestrekk, slik som gjenfødelse, karma, frelsesveier og retninger. Selv om alle fremstillingene understreker at hinduismen er mangfoldig, kan vi derfor allikevel si at

presentasjonene bygger på en essensialistisk forståelse av religion med fokus på at det eksisterer felles kjernepunkter. Som beskrevet innledningsvis er dette også en av Thobros (2008) konklusjoner i hennes analyse av lærebøker fra 1948-2006.

5.2 Ungdommenes alternative vinklinger

Som det fremgår i analysekapittelet understreker ungdommene flere ganger at de ikke kjenner seg igjen i alt lærebokstoffet, og at lærebokpresentasjonene har feil fokus. Slik jeg ser det har dette blant annet sammenheng med ungdommenes personlige trostilnærming. Vi har sett at handlingselementene i hinduismen har mindre betydning for ungdommene enn læreverkene gir inntrykk av at de har for hinduer generelt. Når det gjelder pudsja for eksempel, er dette et ritual ungdommene bare utfører i forbindelse med høytider og ved andre spesielle anledninger. De uttrykker enighet om at det er bønn i hverdagen som har størst betydning for dem, og at et av de viktigste aspektene ved troen deres er den personlige tilknytningen de har til Gud. Dette er trolig årsaken til at de mener at de kan få samme opplevelse i bønn hjemme som de får av å være i tempelet. Som beskrevet i analysen vitner dette, slik jeg ser det, om det personlige jeg-du-aspektet ved ungdommenes trosforståelse.

Ungdommenes fortolkninger gir således en alternativ vinkling til lærebøkernes fremstillinger, der hinduismen knyttes tett opp mot religionens rituelle dimensjon. Det personlige perspektivet har ikke fått plass i bøkene, annet enn i beskrivelsene av *hengivelsens-* eller *kjærlighetens vei*. For ungdommene representerer imidlertid disse begrepene bare noe de har lest om i bøkene, og ikke noe de har et bevisst forhold til. Dette er trolig knyttet til at begrepene ikke har vært en viktig del av hinduismen slik religionen har blitt presentert for ungdommene hjemme og i tempelet.

En annen årsak til at ungdommene ikke kjenner seg igjen i læreverkernes fokus, er at hinduismen i læreverkene fremstilles som en religion med klare og tydelige gjenkjennelsestrekk, og som en tradisjon uten overlapping med andre tradisjoner. Som vi har sett er dette noe ungdommene reagerer på, fordi de ikke synes at gjenkjennelsestrekkene som fremstilles er gjenkjennelige for dem. De understreker at dette kan endres ved å inkludere flere perspektiver på religion. Nelani poengterer for eksempel at *“Man må få frem flere perspektiver for da skjønner man at hinduismen ikke er så helhetlig som man tror [...]”*.

Ungdommene er også opptatt av å få frem det inklusivistiske synet hinduer har på andre religioner. Dette kommer tydelig frem når Sabitha sier at *“Vi bryr oss ikke om at de er kristne eller muslimer, det er Gud”*.

5.2.1 Forholdet mellom religion og kultur

En annen årsak til at ungdommene ikke kjenner seg igjen i læreverkene, er at de i liten grad presenterer tamilske perspektiver på hinduisme. Ungdommene mener at dette er kritikkverdig fordi de opplever at det tamilske perspektivet på hinduisme marginaliseres.

Ungdommene forteller at de ville vært mer opptatt av handlingsaspektet dersom de bodde på Sri Lanka enn det de har mulighet til å være i Norge. Dette er ikke bare fordi det er få templer i nærmiljøet deres, men på grunn av det de omtaler som *“den vestlige verdens stress”*. Dette har ført til at de har valgt bort handlingselementer knyttet til praktisering til fordel for en mer personlig trostilknytning, slik jeg beskrev det i delkapittel 5.2. Dette har sammenheng med at de har andre prioriteter som skole, venner og fester som de ønsker å balansere med tro.

Samtidig understreker de at de er opptatt av å delta på kulturelle aktiviteter og større begivenheter som for eksempel festivaler. Dette er ikke bare fordi det er sosialt, men også fordi de ønsker å lære mer om sin religiøse og kulturelle arv. For eksempel forteller de, som beskrevet i analysen, at de har drevet mye med dans og musikk for å komme i kontakt med de tamilske røttene sine.

Dette gir oss et inntrykk av at ungdommene trosforståelse innebærer diffuse skiller mellom det kulturelle og religiøse, hvor kulturaspektet både bærer preg av innflytelse fra *“det norske”* og *“det tamilske”*. En mulig tolkning av dette er at personliggjøringen av tro kan knyttes til en typisk *“norsk”* religionsforståelse, mens det kollektive aspektet kan forankres i tamilsk kultur.

Kulturaspektet kan også relateres til at ungdommene er opptatt av å få frem hinduismens åpne holdning til andre tradisjoner, og da særlig kristendom, som trolig står i sammenheng med at det bor mange kristne tamiler i Norge. For eksempel forteller ungdommene at de går i kirken i julen, at de feirer jul, og at religiøse uttrykk fra andre religioner har fått plass i bønnerommene deres. Etter mitt syn kan dette tyde på at ungdommenes trosforståelse er vevet sammen men andre religiøse uttrykk, særlig på bakgrunn av felles tamilsk kultur.

Betydningen av inkorporering av kulturelle elementer i hinduisme er et perspektiv som ikke berøres i *I samme verden* og *Eksistens. Tro og tanke* forteller at mange mennesker i vesten har latt seg inspirere av hinduistiske tradisjoner i hovedavsnittet “Hinduisme i dagens verden”, men boken sier ingenting om hvordan hinduisme i Norge endrer seg som resultat av påvirkning fra norsk kultur. Ungdommenes refleksjoner omkring trosforståelse gir derfor en interessant innenfravinkling på hvordan minoriteter påvirkes av majoritetskulturen.

Forholdet mellom kultur og religion kan videre knyttes til ungdommenes betraktninger omkring kastesystemet. Selv om de i andre tilfeller er opptatt av at religion må ses i sammenheng med kultur, er de her tydelig på at det må settes et tydeligere skille mellom religion og kultur. Dette fordi de ikke opplever at kastesystemet har noe med religionen deres å gjøre. Nelani for eksempel, mener som beskrevet i analysen, at fremstillinger av kastesystemet i læreverkene kan virke krenkende fordi hun selv har opplevd at det har fått urettmessig stort fokus blant medelever. Selv om det understrekes at kastesystemet er under press i læreverkene er ungdommene likevel kritiske til at dette i det hele tatt presenteres, både fordi det setter hinduismen i et dårlig lys, og fordi det ikke er en del av trosforståelsen deres. Det er således tydelig at ungdommene ønsker at læreverkene skal fokusere mer på de positive aspektene ved kulturen og religionen deres. De ønsker ikke at hinduismen skal assosieres med et system som virker fjernt og kritikkverdig i norsk sammenheng.

5.2.3 Hinduisme i nytt språk

En annet viktig trekk som kommer frem i det empiriske tilfanget er at hinduisme i læreverkene blir satt inn i et religionsfaglig språk som ungdommene ikke kjenner til. For eksempel forteller de at de aldri har lært om *dharma*, *moksha* og *frelsesveier* hjemme, og at disse begrepene først dukket opp i skolesammenheng. Fremstillingene av disse troselementene kan følgelig virke fremmedgjørende fordi de ikke samsvarer med måten ungdommenes forstår og uttrykker troen sin på. Dette kommer til uttrykk gjennom hele intervjuet, både fordi de ikke bruker begrepene når de reflekterer over troen sin, og fordi de refererer til enkelte av begrepene som direkte ukjente. Ungdommenes måte å snakke om religion på kan derfor sies å være knyttet til det Thobro (2011) kaller en folkelig diskurs. Begrepet omhandler hvordan vi snakker om og forstår religion i hverdagen. Dette står i kontrast til vitenskapelige og offentlige diskurser som handler om måten religion forklares i

for eksempel religionsvitenskapen og i statlige dokumenter og lærebøker. I disse diskursene finner vi beskrivelser og definisjoner av religion som ikke nødvendigvis sammenfaller med troendes tolkninger og forståelser.

At ungdommene ikke kjenner til slike religionsbegreper kan også være medvirkende til at de understreker sin mangelfulle kunnskap om hinduisme. De gir derfor uttrykk for å tenke at lærebøkene sitter med de korrekte fasitsvarene, mens deres trosforståelse og trosuttrykk ikke nødvendigvis er “riktige”.

Ungdommene kjenner heller ikke igjen hinduismen som en religion med klare og tydelige retninger som for eksempel *vishnuisme*, *shivaisme* og *shaktisme*. Hinduisme satt i system og kategorier representerer derfor en annen kunnskap enn den kunnskapen ungdommene har lært hjemme og i tempelet. Til tross for at tempelet de går i er tilknyttet en spesifikk gud, opplever de allikevel ikke å være mer knyttet mer til denne guden enn andre. Dette indikerer at de har forståelsesrammer for gudstro som ikke er definert ut fra teologisk definerte retninger eller gudsforståelser.

På den ene siden får vi altså inntrykk av at ungdommene oppfatter disse begrepene og kategoriseringene som fremmedgjørende, men på den andre siden er det tydelig at de ønsker å forstå religionen sin i lys av klare læresetninger. For eksempel forteller de at de ønsker mer tydelig informasjon om hva hinduisme er, i tillegg til norske oversettelser av hinduistiske skriftkilder. Således ser det ut til at de ønsker å forstå hinduismen som nettopp en tydelig kjerne med mer konkrete læresetninger enn det som kommer til uttrykk i hjemmekonteksten. Dette kan bety at ungdommene har en annen tilnærming til tro enn foreldrene sine, som i lys av ungdommenes utsagn ikke ser ut til å være opptatt av klare svar. Muligens er dette et resultat av kunnskapen ungdommene har om andre religioner som “essenser”, noe refleksjonene deres omkring islam og kristendom kan tyde på. Samtidig understreker de at de setter pris på at hinduismen ikke har spesifikke regler som forteller hvordan man skal handle, fordi religionen dermed ikke hindrer dem i gjøre ting de har lyst til.

Det skal allikevel igjen nevnes at ungdommene er direkte kritiske til enkelte av lærebøkens fremstillinger, blant annet fordi de mener at de bekrefter stereotypiske fremstillinger av hinduisme som fremmed, rar og annerledes. Dette kommer spesielt klart frem da Nelani omtaler mennene på bildene fra *Kumbha Mela-festivalen i I samme verden* som “galninger”. Dette kan tolkes som at hun i lys av norsk kultur opplever at dette ser fremmed og rart ut.

Ungdommene sier derfor at hinduismens mangfold må løftes frem i lærebøkene, og at det må gis bedre forklaringer på troselementer som kan virke fremmede for andre. Ifølge Nelani vil dette kunne bidra til at elever som ikke har kjennskap til hinduismen vil kunne forstå religionen bedre.

5.3 Empiriske funn i lys av tidligere forskning

Et hovedanliggende i min undersøkelse har vært å få frem forholdet mellom ungdommers trosforståelse og trospraksis og læreverkernes fremstillinger. Dette er et perspektiv som ikke er dekket på tilvarende måte i tidligere undersøkelser, men det er likevel funn i min studie som viser likhetstrekk med tidligere studier. Særlig interessant for mitt materiale er undersøkelsene som er utført av Østberg (2003), Gupta (2006) og Nicolaisen (2013).

Som vi har sett viser både Guptas (2006) og Nicolaisens (2013) undersøkelser at det er uklare grenser mellom det kulturelle og det religiøse i hinduismen. I Nicolaisens studie (2013) kommer det for eksempel frem at barna er opptatt av å bevare kulturell og religiøs arv som noe som er adskilt fra andre kulturer, samtidig som de understreker hinduismens åpenhet overfor andre tradisjoner og kulturer (s. 292). Denne tilnærmingen harmonerer med mitt materiale, fordi ungdommene understreker betydningen av å ha noe som er “eget” i dagens multikulturelle samfunn, samtidig som de ønsker å ta del i og forstå andre tradisjoner. Dette “egne” er både knyttet til tamilsk kultur og religion som de blander med “det norske”. Nicolaisen (2013) knytter dette til Engebrigtsens og Fugleruds (2009) undersøkelser av relasjonen mellom typiske og mer spesifikke trekk ved ungdom. Et spesifikt trekk kan for eksempel være det å være tamil (Nicolaisen, 2013, s. 287). Engebrigtsen og Fuglerud (2009) peker på at ungdom i minoritetsfamilier, og da spesielt jenter, i større grad forventes å følge kollektive normer og verdier enn majoritetsungdom, som i motsetning forventes å individualiseres fra familie (s. 142-143). Nicolaisen (2013) ser på dette perspektivet i lys av intervjupersonen Amitra, som er opptatt av å finne balansen mellom det indiske og det norske, samtidig som hun er tydelig på at hun ønsker å ha tilhørighet til foreldrenes kultur (s. 287). På bakgrunn av min analyse tolker jeg det dithen at mine intervjupersoner, selv om de er eldre enn Nicolaisens intervjupersoner, også er opptatt av å finne en balanse i skjæringspunktet mellom norsk kultur og kultur fra foreldrenes opprinnelsesland. På dette området kan vi derfor si at mine funn bekrefter Nicolaisens funn.

I denne sammenhengen er også Guptas (2006) materiale interessant, fordi det illustrerer det komplekse forholdet mellom kultur og religion blant nord-indere i Norge. Selv om intervjupersonenes tanker om religion er inspirert av vestlig religion og kultur, identifiserer de seg likevel sterkt med foreldrenes religiøse tradisjon og kultur. Gupta (2006) mener at religion for disse ungdommene på den ene siden i stor grad er knyttet til praksis, samtidig som de har et mer personlig “vestlig” forhold til troen sin. Dette sammenfaller dels med mine undersøkelser, hvor det kommer frem at ungdommene tenker på religion på en mer personlig måte, selv om de gir uttrykk for at religion har betydning for alle aspekter av livet fordi gudene er eksempler til etterfølgelse i hverdagen. I motsetning til det Gupta (2006) finner, ser det imidlertid ut som om trospraksis blant mine intervjupersoner stor sett dreier seg om bønn hjemme og festivalfeiringer ved spesielle anledninger. Dette står også i motsetning til Nicolaisens (2013) undersøkelse, hvor hun peker på at barna vektlegger praksis som et sentralt element i religionen. Nicolaisen mener at *“dette er et eksempel på egengjøring innenfor en dominerende norsk diskurs, der det er et skille mellom tro og praksis, og der andres praksis er noe en skal være forsiktig å komme i nær kontakt med”* (s. 286). Hun poengterer at religion for barna er mer praksis og levemåte enn tro og læresetninger (s. 240). Blant mine intervjupersoner trer derimot den personlige troen frem i fokus, og ungdommene gir uttrykk for at de opplever at praksis, utover den personlige bønningen, trer noe tilbake. Dette er dels fordi den ikke oppleves som nødvendig, og dels på grunn av tidspress. Det kan derfor se ut som om ungdommene utvikler en trosform i en forhandling mellom tamilsk-hinduistisk tradisjon og en mer vestlig livsform. Kanskje indikerer dette et mulig utviklingsforløp fra barn til ungdom.

Her kan det trekkes linjer til Østbergs (2003) undersøkelser, som viser at religiøse grenser blir tydeligere jo eldre ungdommer blir. Mens det å være muslim er noe mange barn tar for gitt, så er islamsk tro og praksis noe som de i ungdomstiden gjerne føler at de må ta stilling til og ansvar for. I ungdomstiden forhandler de derfor med familiemedlemmer, venner og lærere og fortolker islam på sin måte i lys av andre identitetsfaktorer. Dette fører til at mange muslimske ungdommer ikke lenger forholder seg til islam ut ifra en enkel modell av tradisjonsoverføring og lydighet, men at de er “selektive og fortolkende med et genuint ønske om å virkeliggjøre seg selv innenfor rammene av et religiøst fellesskap” (s. 164). Dette kan også se ut til å være tilfellet for ungdommene i min undersøkelse. Nelani forteller for eksempel at hun som barn ikke var opptatt av det religiøse aspektet ved hinduismen, men av

de spennende historiene om gudene. Slik jeg beskrev det i analysen understreker hun at dette har endret seg ettersom hun ble eldre.

Som tidligere presentert mener ungdommene i undersøkelsen min at enkelte av fremstillingene i bøkene marginaliserer hinduer som “rare og annerledes”. Slike følelser av eksotisering forekom også blant Nicolaisens (2013) intervjupersoner. For eksempel opplevde enkelte av barna at medelever syntes det var rart å ha mange guder, og at gudene i seg selv var rare (s. 264). Dette står imidlertid i kontrast til hva Jackson og Nesbitt (1993) fant i sine undersøkelser, hvor mange av barna viste seg å ha positive erfaringer med skolens behandling av hinduisme. Nicolaisen (2013) understreker at årsaken til dette kan være at konteksten for barnas religionsundervisning i England hadde større pluralitetsfokus enn i undervisningen til hennes intervjupersoner (s. 272). Noen av barna i Jacksons og Nesbitts (1993) undersøkelser reagerte imidlertid på at de ikke kjente igjen hinduismen som et sett med læresetninger og klare skiller mellom medlemmer og ikke-medlemmer. En av årsakene til dette kan være at den religiøse oppdragelsen av barna for mange hindu-foreldre er en naturlig og delvis ubevisst aktivitet som ikke er forankret i konkrete læresetninger (Jackson og Nesbitt, 1993). Dette harmoniserer med min undersøkelse av ungdommenes perspektiver på læreverkene, fordi de gir uttrykk for at de ikke har lært om mye av det som står i læreverkene hjemme. I tillegg er grensene mellom religiøse tradisjoner mindre tydelige for ungdommene i min undersøkelse enn det lærebøkene gir inntrykk av. Ungdommenes forståelsesrammer betoner altså en alternativ forståelsesramme for hinduisme sammenlignet med lærestoffet i læreverkene.

Et annet interessant perspektiv er at ungdommene ser ut til å ha et mer komplekst forhold til gudsbegrepet enn fremstillingene av gudene i læreverkene. For eksempel poengterer de at de ikke føler mer tilknytning til én gud enn en annen. Dette kan igjen knyttes til Nicolaisens (2013) analyse, som viser at barnas komplekse gudsforståelser utfordrer gudsforståelsen som kan prege norske klasserom, fordi gudsbegrepet i hinduisme ikke kan plasseres i den ene enden av en monoteisme – polyteisme dikotomi (s. 193, 289). Men i motsetning til barna i Nicolaisens undersøkelse som ser ut til å være opptatt av spesifikke guder, forteller intervjupersonene i min undersøkelse at de ikke tilber én eller noen guder spesielt, men at de er mer opptatt av den personlige tilknytningen de har til Gud. En mulig tolkning av dette, som nevnt tidligere, er at ungdommene er i ferd med å forhandle frem en mer personlig religionsform hvor de tydeliggjør det personlige troselementet, samtidig som de toner ned

tradisjonselementet. Dette kan videre ha sammenheng med aldersaspektet, fordi ungdommene har lengre erfaringer med “monoteismenormaliteten” i religionsfaget enn barna i Nicolaisens (2013) undersøkelse.

5.3.1 Ungdommenes alternative fortolkninger

Som vi har sett er den fortolkende antropologiske tilnærmingen kritisk til perspektiver som essensialiserer religioner, og perspektivet fremholder at religioner må beskrives ut ifra et helhetsperspektiv der kompleksitet og mangfold anerkjennes. Ifølge den fortolkende tilnærmingen kan dette idealet kun oppnås dersom også individuelle troserfaringer får en plass i fremstillingene.

Vi har sett at læreverkene presenterer hinduismen i et tradisjonsperspektiv. Dette innebærer at alle denominasjoner og kulturelle manifestasjoner samles i en generell beskrivelse av hinduismens kjernepunkter. I motsetning til denne tradisjonsforståelsen har jeg i denne masteravhandlingen forsøkt å få frem ungdommenes trosperspektiver. I mange tilfeller supplerer refleksjonene deres læreverkene perspektiver, mens de i andre tilfeller røkter ved selve grunnforståelsen av hinduismen som kommer til uttrykk i bøkene. Dette ser vi fordi forståelsesrammen som ligger til grunn i bøkene ikke alltid samsvarer med ungdommenes forståelse og opplevelse av tro. I lys av det fortolkende antropologiske perspektivet er dette manglende samsvaret problematisk fordi perspektivet understreker at kunnskapen om hinduisme må starte i elevenes erfaringsverden og forforståelse for å skape mest mulig gjenkjennelse. På den måten vil man kanskje kunne *“inkludere læring om ulike religioner og sekulære livssyn i all deres kompleksitet og indre mangfold”* som er en av anbefalingene i REDCo-prosjektet (REDCo, 2009, s. 4).

Selv om læreverkene understreker hinduismens mangfold, kan vi i lys av Jackson representasjonsbegrep si at hindutradisjonen fremstilles relativt monolittisk i læreverkene. Denne kritikken er også relevant i lys av REDCo-prosjektet, der det ble understreket at religionsundervisningen bør bidra til å motarbeide stereotypiske forestillinger om religioner, ved å presentere mer komplekse fremstillinger som viser religionens betydning for individ og samfunn (REDCo, 2009, s. 3). I materiale mitt kommer ungdommenes alternative forståelsesrammer spesielt tydelig frem i kontrast til lærebøkene i intervjuets siste del, der de

gir alternative fortolkninger til lærebøkene tradisjonsperspektiver. Jeg mener derfor at min undersøkelse underbygger Jacksons problematisering av et essensialistisk og tradisjonsorientert religionsbegrep.

Vi har sett at læreverkene blant annet skiller mellom frelsesveier og retninger i hinduismen, mens ungdommenes trosforståelse ikke bygger på slike kategoriseringer. En mulig årsak til at de ikke er opptatt av frelsesveier kan være at de heller ikke er opptatt av selve frigjøringen, og heller ikke gjenfødelse i seg selv. De sier at de er opptatt av karma “her og nå”, og at karma slik de forstår det, har en sammenheng med generell etikk og moral – ikke med klare læresetninger knyttet til normer og plikter. Her er det en tydelig diskrepans med bøkene, der det gis inntrykk av at frelse er hinduers høyeste mål. Dette kan ha sammenheng med at det finnes ulike grader av religiøsitet, og det kan godt tenkes at andre ungdommer ville ha vektlagt karma på en annen måte. En annen tolkning er at dette er knyttet til alder og livsfaser. Muligens vil ungdommenes forståelse av karma endre seg med økende alder.

Et annet eksempel er ungdommenes refleksjoner omkring pilegrimsmål. Ungdommene understreker at det ikke bare er India som har mange pilegrimsmål, men også Sri Lanka. Dette står i motsetning til *I samme verdens* tradisjonsperspektiv hvor det bare rettes oppmerksomhet mot India. Sett innenfra ønsker ungdommene å få frem at Sri Lanka og tamilsk kultur også er relevant i et hinduistisk perspektiv. Dette kan igjen knyttes til at bøkene primært presenterer nord-indiske perspektiver på hinduismen. Ungdommenes perspektiver kan således supplere bøkene på dette punktet.

Som vi så i analysen fokuserer også lærebøkene på mange av hinduismens hellige tekster. I lys av ungdommenes perspektiver har ikke tekstene noen spesiell betydning – i det minste ikke som skrift. For ungdommene er det historier som fortellinger som er fortalt av foreldre og gjennom musikk og dans som er inspirasjonskilder. De forteller også at Mahabharata har vært viktig som film. Her bekrefter min empiri Nicolaisens (2013) og Jacobsens (2003) undersøkelser som viser at tekst som skrevet ord ikke anses som viktig blant hinduer flest (Nicolaisen 2013, s. 263). Heller ikke Guptas (2006) intervjupersoner refererte til hellige skrifter som autoritet eller kilde til informasjon om tro og praksis (s. 74). På bakgrunn av denne diskrepansen vil jeg påstå at det kan være fruktbart med en mer holistisk tilnærming, der kunnskap om hinduismen ikke bare baseres på ett perspektiv, men på flere. På den måten

vil både pensum og undervisning kunne oppleves som relevant, også for elever med andre trosperspektiver.

Ungdommene presenterer også en alternativ forståelsesramme til læreverkene i fremstillingene av kastesystemet. I et tradisjonsperspektiv er kastesystemet relevant fordi det omtales i vedalitteraturen. I dette tradisjonsperspektivet er skriftkildene interessante, nettopp fordi de danner utgangspunktet for selve religionen. Dersom vi tar utgangspunkt i ungdommenes perspektiver derimot, representerer ikke kastesystemet annet enn et kulturelt element som finnes på Sri Lanka og i India, men *også* i muslimske land.

Behovet for alternative forståelsesrammer er et perspektiv som bekreftes av Nelani, som mener at flere innenfraperspektiver må integreres i lærebøkene. Som vi så i analysen understreker hun at ungdommers perspektiver kan bidra til å gi en helt annen vinkling enn læreverkene vinklinger. Hun mener derfor at det er viktig å kombinere bokas perspektiv med andre perspektiver fordi det vil gi *“et bedre og mer riktig bilde”* av hinduismen.

På bakgrunn av disse punktene tilfører mine funn kanskje en ytterligere bredde i forståelse av religionsaspekter hvor ungdommene opplever spenning mellom lærebokreligion og egen religionsforståelse og praksis. I lys av den fortolkende antropologiske tilnærmingen er disse spenningene relevante for å forstå religioners mangfold. Ved å belyse mangfoldet vil man kanskje også kunne *“utvikle og styrke ferdigheter i dialog mellom elever og omkring andre religioner og livssyn”*, som igjen er en av anbefalingene i REDCO-prosjektet (REDCo, 2009, s. 3).

5.4 Hinduisme i religionsdidaktikken: Konklusjon

Forskningsopplegget i denne masteravhandlingen kan beskrives som en kvalitativ utforskende casestudie. Formålet med studien har vært å undersøke om læreverkene fremstillinger av hinduisme samsvarer med unge norsk-tamilske hinduers trosperspektiver. Som vi har sett bekrefter deler av undersøkelsen min tidligere kunnskap på det religionsdidaktiske feltet, mens den på andre områder tilfører ny kunnskap.

Basert på Jacksons representasjonsbegrep har jeg vist at læreverkene fremstiller hinduisme med et utenfrablikk i et tradisjonsperspektiv, og at ungdommene representerer individperspektiver basert på erfaringer og opplevelser. Vi har sett at det på mange områder er stor diskrepans mellom læreverkene og ungdommenes perspektiver. I læreverkene fremstilles hinduismen som en religion med klare kjernepunkter som ikke overlapper med andre religioner, mens ungdommene gir et bilde av en svært pluralistisk, åpen og inklusivistisk religion. Denne diskrepansen kommer også frem i Tove Nicolaisens (2013) analyse av forholdet mellom trosforståelse og undervisning.

En forskjell i min og Nicolaisens (2013) undersøkelse er at hennes intervjupersoner hovedsakelig knytter hinduisme til praksis og levemåte, mens det er den personlige troen som trer frem i fokus blant mine intervjupersoner. Dette er dels fordi de ikke opplever praksis som nødvendig utover den personlige bønningen, og dels på grunn av tidspress. Denne individualiseringen av tro samsvarer med Guptas (2006) undersøkelse, som illustrerer at intervjupersonenes trosforståelse er inspirert av vestlig religion og kultur. Videre kan dette knyttes til Østbergs (2003) forskning, som viser at det å være muslim er noe mange tar for gitt som barn, mens tro er noe flere tar stilling til i ungdomsårene. En mulig tolkning av mitt materiale er derfor at ungdommene i undersøkelsen er i ferd med å forhandle frem en personlig religionsform i en brytning mellom hjemmetradisjon, vestlig kultur og skolens lærebøker og undervisning. I dette brytningsfeltet orienterer de seg ved å tydeliggjøre det personlige troselementet og ved å tone ned tradisjonselementet. Diskrepansen mellom i min og Nicolaisens (2013) undersøkelse har derfor muligens sammenheng med aldersaspektet. Min studie gir derfor et bilde på hvordan *ungdom* som lever i skjæringspunktet mellom ulike kulturelle og religiøse tradisjoner påvirkes av dette, samt hvordan dette står i forhold til fremstillingene av hinduisme i religion- og etikkfagets læreverk.

Vi har også sett at forskjellen mellom hinduisme i læreverkene og ungdommenes meningsytringer er knyttet til at hinduisme i læreverkene blir satt i et religionsfaglig språk som ungdommene ikke kjenner igjen fra hjemmekonteksten. På den ene siden gir de inntrykk av at læreverkene fremstillinger kan virke fremmedgjørende fordi de ikke samsvarer med måten de forstår og uttrykker troen sin på, mens de på en annen side gir uttrykk for at de ønsker å forstå hinduismen i lys av klare læresetninger. Dette har muligens sammenheng med at kunnskapen de har om andre religioner, som for eksempel kristendom og islam, er knyttet til tydelige læresetninger og kjernepunkter.

Ungdommene forteller også at de ønsker å se fremstilling av hinduisme som er mindre eksotisme-preget, og at tamilske perspektiver må få større plass i læreverkenes fremstillinger. Ifølge ungdommene bør deres perspektiver på tro inkluderes, fordi det vil kunne bidra til å gi mer adekvat informasjon om hva hinduisme betyr for hinduer. Slik vil kanskje pensum gi elever større mulighet til å utvikle forståelse for pluralitet innad i hinduismen, og pensum vil således gi et mer dekkende og riktig bilde av religioners rolle som identitetsmarkører.

En begrensning med det fortolkende antropologiske perspektivet er, som vi har sett, at man i norsk religionsdidaktikk har introdusert varsomhet i forhold til arbeidet med identitetsutvikling som en del av religionsundervisningen i kjølevannet av FN-kritikk og Strasbourg-dommen i 2007. En mulig tilnærming er derfor å anvende den fortolkende metoden slik den ble utprøvd i ROM-prosjektet ved Universitetet i Stavanger, der religion knyttes til lokal kontekst og elevenes livsverden på en måte som ikke går så tett på elevers personlige livssyn.

Det skal til slutt sies at undersøkelsen min har hatt et begrenset omfang, og den reiser derfor spørsmål til videre forskning som vil kunne utdype forståelsen vi har av ungdommers trosperspektiver i forhold til læreverk og religionsundervisning. For eksempel vil det kunne være interessant å ta utgangspunkt i Jacksons refleksivitets- og fortolkningsbegreper for å undersøke hvordan komparativ refleksjon mellom tradisjons- og individperspektiver kan gjennomføres i religionsundervisningen. Dette forutsetter imidlertid at man har materiale til rådighet hvor individperspektivet blir synliggjort. Kanskje kan mitt og lignende forskningsmateriale bidra med dette.

6.0 Litteraturliste

Andreassens B.O. (2008) *Et ordinært fag i særklasse: en analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø. Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Arones, C.F., Bomann-Larsen, L. og Notaker, H. (2008) *Eksistens. Religion og etikk* vg3. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ary, D., Jacobs, L.C, Sorensen, C. (2010) *Introduction to Research in Education*. 8. utgave. Wadsworth: Cengage Learning.

Boréus, K., & Bergström, G. (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Brandt, B. (1996) "Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst". I Holter, H. (red) og Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 145–165. Oslo: Universitetsforlaget.

Dypvig, A. S. (24.4.2010) "Visste ikkje kva vi gjorde". Dag og Tid. Hentet 4. mai 2012 fra <http://dagogtid.no/nyhet.cfm?nyhetid=1916>.

Engebrigtsen, A.I og Fuglerud, Ø. (2009) *Kultur og generasjon. Tilpassningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forskningsrådet (2010) *Religionspluralisme. Religion, migrasjon og integrering*. Oslo: Norges Forskningsråd.

Gran, E. (2009) "Dyp kristen tradisjon dominerer RLE". Fritanke.no. Hentet 20.mai 2013 fra http://fritanke.no/index.php?page=vis_nyhet&NyhetID=7126

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gupta, R. (2006) *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change and Continuity*. Oslo: Novus Press.

Halkier, B. (2010) *Fokusgrupper*. Oversatt av Gjerpe, K. Oslo: Forlaget Samfunnslitteratur, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Härenstams, K. (1993) *Skolboksislam. Analys av bilden av islam i läroböcker och i religionskunskap*. Göteborg: Acta, universitatis Gothoburgensia.

Heine G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H. og Østnor, A. (2008) *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Holme, I.M. og Solvang, B.K. (2004) *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Husebø, D. (2012) Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill – En klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk. I *Acta Didactica*. Vol.6 (8), s. 1-17.

Jackson, R. og Nesbitt, E. (1993) *Hindu Children in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Jackson, R. (1997) *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton.

Jackson, R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in diversity and Pedagogy*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Jackson, R. (2008) "Contextual religious Education and the Interpretive Approach". I *British Journal of Religious Education*. 30 (1): 13-24.

Jackson, R. (2011) "The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project". I *British Journal of Religious Education*. 33 (2): 189-208.

Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2005) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave, 4 opplag 2009. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jacobsen, K.A. (2007) Indias religioner – Jainismen, Buddhismen, Hinduismen, Sikhismen. I *Verdens levende religioner*, red. Sælid Gilhus, I. og Mikaelsson, L. Oslo: Pax forlag a/s.

Jacobsen, K. A. (2011) En flerreligiøs verden og religionsmangfoldet i Norge. I *Verdensreligioner i Norge*, red. Jacobsen. 13-30. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2010) *Mangfold og mestring: 8.8. Flerkulturelle perspektiver i fagene*. Hentet 15.mars 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/9/8.html?id=606285>

Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Anderssen, M. & Rygge, J. 1. utgave, 6 opplag 2004. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Andersen, T.M. og Rygge, J. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvamme, O.A., Lindhart, E.M. og Steineger, A. (2008) *I samme verden. Religion og etikk vg 3*. Oslo: Cappelen.

Leirvik, O. (1998) ”Skule, kyrkje, pluralisme. Perspektiv på eit utvida kristendomsfag”. I *Kirke og Kultur* 1, 3-16

Lippe, M. von der (2008) *Youth, Religion and Diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger.

Lippe, M. von der (2011) “Reality Can Bite: Perspectives of Young People on the Role of Religion in Their World”. I *Nordidactica* 2011:2, s. 15-34.

Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (2006) URL: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/>

Læreplanens generelle del (2006) URL:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Nesbitt, E. (2006) "Bridging the Gap between Young People's Experience of Their Religious Traditions at Home and School: The Contribution of Ethnographic Research". I *British Journal of Religious Education*. 20 (2), s. 102-114.

Nesbitt, E. (2010) *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.

Nettstedet Religion og etikk. Gyldendal Norsk Forlag. Hentet 24.mai fra

<http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=2236>

Nicolaisen, T. (2013) *Hindubarn i skolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Det teologiske fakultet.

NOU (2010:7) "Mangfold og mestring. Flerspråkelige barn, unge og voksne i opplæringssystemet". *Norges offentlige utredninger, nr. 7-2010*. Kunnskapsdepartementet.

Prinsipper for opplæringen (2006) URL:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

REDCo-Retningslinjer og anbefalinger (2009) "Religion i skole og utdanning: Et bidrag til dial og Utdanningspolitiske retningslinjer og anbefalinger fra forskningsprosjektet REDCo".

Hentet 4. januar 2013, fra [http://www.redco.uni-](http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/research_findings/REDCo_policy_re)

[hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/research_findings/REDCo_policy_re](http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/research_findings/REDCo_policy_re)
[c_nor.pdf](http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/research_findings/REDCo_policy_re)

Robinson, C. (2002) *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2. utgave. Oxford: Blackwell.

Skrunes, Njål (2010): *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Thagaard, T. (2002) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. Utgave 2002. Bergen: Fagbokforlaget.

Thobro, S.A. (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Bergen. Bergen: Det humanistiske fakultet.

Thobro, S.A. (2011) "En kort skisse over endringer i religionslærebøker". *Foredrag holdt ved lektorutdanningen ved MF*. Hentet 24.april 2013 fra <http://suzannethobro.blogspot.no/2011/03/en-kort-skisse-over-endringer-i.html>

Utdanningsdirektoratets langtidsplan for læremiddelarbeid 2013-2016 (2013) Hentet 26.mai 2013 fra <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Laremiddel/Langtidsplan-laremiddelarbeid-2013-2016.pdf?epslanguage=no>

Weisse, W. (2013) "Reflections on the REDCo project". I *British Journal of Religious Education*. 33 (2), s. 111-125.

White Paper on Intercultural Dialogue (2008) "Living Together As Equals in Dignity". Strasbourg: the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs. Hentet 5.april fra http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Østberg, S. (2003) *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østerud, S. (2000, 10. mai). "Tre misforståelser om lærerrollen". Hentet 5. april 2011 <http://www.dagbladet.no/kultur/2000/05/10/203727.html>

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

7.1.1 Intervjuguide

Åpen del

Spørsmål 1: Hva er viktig for dere i hverdagen og i livet generelt?

Spørsmål 2: Har dere noen fritidsinteresser og hobbyer?

Spørsmål 3: Betyr det å være hindu noe spesielt i livene deres? (Påvirker det hva dere gjør og ikke gjør, hvordan man er som person, hva dere leser, hvilke filmer dere ser, hvilke aktiviteter dere er med på?)

Spørsmål 4: Bruker dere ordet hindu om dere selv?

Dimensjonsdel

Riter og handlinger

Spørsmål 5: Hvordan praktiserer dere hinduisme?

Spørsmål 6: Finnes det egne ungdomsorganisasjoner for hinduer som dere deltar i?

Spørsmål 7: Går det an å si noe hva det betyr for dere å tilbe gudene i tempelet eller hjemme?

Spørsmål 8: Har dere noen tanker om festivalfeiringer?

Spørsmål 9: Er det noen høytider eller livsritualer som er spesielt viktige for dere?

Bygninger, gjenstander, kunst og musikk

Spørsmål 10: Hva tenker dere når jeg sier ordet tempel?

Spørsmål 11: Er det bilder, musikk, film, dans eller lignende som har betydning for troen deres?

Myter/fortellinger

Spørsmål 12: Er det noen fortellinger eller tekster som betyr mye for dere? Eventuelt film eller musikk?

Spørsmål 13: Er religiøse tekster viktige inspirasjonskilder når dere avgjør hvordan dere skal leve?

Lære, tanker, trosforestillinger

Spørsmål 14: Hvor tenker dere at dere har kunnskapen om gud fra?

Spørsmål 16: Er det guder som er spesielt viktige for dere?

Spørsmål 17: Hva tenker dere om det som skjer etter døden? Har det betydning for livene dere lever?

Sosialt fellesskap

Spørsmål 18: Snakker dere med andre om det dere tror på, slik som for eksempel venner eller familie?

Spørsmål 19: Tilhører dere en bestemt retning av hinduisme?

Opplevelse/følelse

Spørsmål 20: Hva betyr det for dere å delta i et trosfellesskap?

Spørsmål 21: Hva er det viktigste ved å tro? (Trygghet, tilhørighet, støtte, tvang, press, identitet, utvikling, ansvar, glede, hjelp, familiesamhold)

Etikk, verdi og normer, rett og galt

Spørsmål 22: Har tro betydning for viktige valg dere tar?

Spørsmål 23: Opplever dere at samfunnet rundt dere påvirker dere til å gjøre ting som dere synes er i konflikt med hinduismen?

Spesifikk del

Spørsmål 24: Her er en liste over noen hovedpunkter om hinduisme i lærebøkene for religion- og etikkfaget. Er det noen av disse punktene dere mener er spesielt viktige? Er det noen som er av mindre betydning? Er det noen punkter dere synes mangler?

Spørsmål 25: Hva tenker dere om hvordan hinduisme blir presentert på i skolen?

Spørsmål 26: Har dere noen tanker om hvordan man kan få frem mer mangfold i lærebøkene?

7.2 Vedlegg 2

7.2.1 Informasjon om intervjuundersøkelse

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo. Fra høsten 2012 vil jeg intervju ungdommer i alderen 17-19 år om deres forhold til tro og livssyn. Hensikten er å få mer kunnskap om hvordan ungdommer selv forstår og uttrykker sin tro eller sitt livssyn. I skolens lærebøker beskrives tro og livssyn slik ledere og eksperter forstår det, men bøkene sier lite om hvordan dette oppleves av ungdommer. Dette trenger vi kunnskap om, slik at undervisningen i skolen kan gi et mer dekkende bilde av tro og livssyn i Norge i dag.

Derfor er du invitert til å delta i en intervjuundersøkelse. Undersøkelsen består av et gruppeintervju hvor du deltar sammen med andre ungdommer som har tilhørighet til samme tro eller livssyn. Gruppeintervjuet vil foregå som en samtale om hvordan dere opplever ulike sider av deres egen tro eller livssyn. Det vil bli gjort lydopptak. Alt som blir sagt i opptakene vil etterpå bli gjort om til tekst. I teksten blir dere gitt andre (fiktive) navn slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne dere. Når alt er gjort om til tekst, vil opptakene bli slettet. Jeg vil lage en liste med navn og kontaktinformasjon til dere som deltar. Denne listen vil bli oppbevart i låst skap som bare jeg har tilgang til, og den vil bli slettet når alle data er innsamlet og analysert.

Det kan også være aktuelt med oppfølgende intervjuer med enkelte av dere som har deltatt i gruppesamtalen. Dette vil i så fall bli avtalt etter gruppesamtalen. Intervjuer med enkeltpersoner vil bli gjort med lydopptak, og opptakene vil bli gjort om til tekst og slettet på samme måte som opptakene fra gruppeintervjuet.

Tekstutskriftene fra intervjuene vil bli analysert og muligens brukt som grunnlag for vitenskapelige artikler. Siden lærere og elever vanligvis ikke leser slike artikler, vil det også være aktuelt å lage tekster som kan brukes i undervisningen i skolen. I slike tekster kan utdrag fra intervjuene settes sammen slik at de gir et godt bilde av det dere har fortalt i intervjuet. Dette vil kunne gi lærere og elever i skolen et godt inntrykk av hvordan det er å ha en tro eller et livssyn. I tekstene vil dere være anonymisert. Det skal ikke være informasjon der som gjør det mulig å gjenkjenne deg eller de andre som deltar.

All deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og du har hele tiden rett til å trekke deg.

Med vennlig hilsen
Hanne Hellem Kristiansen

BEKREFTELSE

Jeg er fylt 18 år og bekrefter at jeg er villig til å delta i gruppeintervju. Jeg aksepterer at materiale fra intervjuet brukes i forskningsartikler og undervisningsmaterieell til bruk i skolen.

Navn: Telefon: Epost:
.....

Dato: Underskrift:

7.3 Vedlegg 3

7.3.1 Hovedpunkter i lærebøkene

<i>I samme verden</i>	<i>Tro og tanke</i>	<i>Eksistens</i>
Tyngdepunktet: frigjøringen	Hinduisme – en mangfoldig religion	Historisk oversikt
Mangfold og utbredelse	Tilbedelse i hverdagen	Hinduismen – buddhismens religiøse bakgrunn
Sentralt symbol: aum	Høytidene	<u><i>Eksistens'</i> nettressurs</u>
Sentrale trekk	Hellige skrifter	Historisk oversikt
Ulike retninger	Gudene i hinduismen	Lære
Materielle og estetiske uttrykk	Verden og menneskene	Etikk
Rituelle uttrykk	De tre frelsesveiene	Religiøst liv
Tekster	Hinduisme i dagens verden	Kvinnens plass og rolle
Etikk		Retninger
Syn på kjønn og kjønnsroller		Tekster
Syn på andre religioner og livssyn		

